

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
PSZICHOLÓGIAI DOKTORI ISKOLA**

Vezető: Prof. Dr. Demetrovics Zsolt, egyetemi tanár, DSc

SZOCIALIZÁCIÓ ÉS TÁRSADALMI FOLYAMATOK PROGRAM

Vezető: Dr. Nguyen Luu Lan Anh, habilitált egyetemi docens

CZAKÓ ANDREA

**A FELSŐOKTATÁSI LEMORZSOLÓDÁSI INTENCIÓK PSZICHOLÓGIAI
HÁTTÉRTÉNYEZŐI**

DOKTORI (PhD) DISSZERTÁCIÓ

Témavezető: Prof. Dr. Hunyady György, professor emeritus, az MTA rendes tagja

Bírálóbizottság:

Elnök: Prof. Dr. Rácz József, egyetemi tanár, DSc, ELTE PPK

Belső bíráló: Dr. Kereszty Orsolya, habil. egyetemi docens, ELTE PPK

Külső bíráló: Dr. Stéger Csilla, felsőoktatási elnökhelyettes, Oktatási Hivatal

Titkár: Dr. Szabó Éva, habil. egyetemi docens, SZTE BTK

Tagok: Prof. Dr. Faragó Klára, professor emeritus, ELTE PPK

Prof. Dr. Halász Gábor, egyetemi tanár, DSc, ELTE PPK

Dr. Veroszta Zsuzsanna, tudományos főmunkatárs, KSH NKI

Budapest, 2017.

Tartalomjegyzék

<i>Köszönetnyilvánítás</i>	5
<i>Ábrajegyzék</i>	6
<i>Táblázatjegyzék</i>	7
I. Bevezetés	9
II. Elméleti háttér	11
II.1. A FELSŐFOKÚ VÉGZETTSÉG ÉRTÉKE	11
II.2. A FELSŐOKTATÁSI LEMORZSOLÓDÁS DEFINÍCIÓJA ÉS GYAKORISÁGA	14
II.2.1. Definíciós nehézségek	14
II.2.2. A lemorzsolódás nagyságrendje	17
II.3. A LEMORZSOLÓDÁS HÁTTÉRTÉNYEZŐI	20
II.3.1. A bevonódás szerepe az egyetemi bennmaradásban	21
II.3.2. Motivációk	28
II.3.3. Pszichológiai változók	30
II.3.4. Elvárások szerepe	32
II.3.5. Szocioökonómiai változók	32
II.3.6. A lemorzsolódást befolyásoló tényezők	37
II.4. A LEMORZSOLÓDÁS TÁRSADALMI ÉS INTÉZMÉNYI SZINTEN	39
III. Kérdésfeltevés	41
III.1. HIPOTÉZISEK	41
III.2. A FELMÉRÉSEK ÁTTEKINTÉSE	46
III.3. A FELMÉRÉSEKBEN HASZNÁLT DEFINÍCIÓK	47
IV. Elővizsgálat: a felsőoktatási képzésből való lemorzsolódás kapcsolata a hallgatók, illetve a képzés alapvető jellemzőivel, és a tanulmányi eredményekkel	48
IV.1. MÓDSZERTAN	48
IV.1.1. Résztvevők	51
IV.1.2. Elemzés	52
IV.2. EREDMÉNYEK	52
IV.2.1. A hallgatók jellemzői	52
IV.2.2. Tanulmányi eredmények és aktív félévek	53
IV.2.3. A képzések jellemzői	54
IV.2.4. A lemorzsolódást követő tanulmányi életút	59
IV.3. ÖSSZEFOGLALÓ	61
V. Első vizsgálat: a lemorzsolódási intenciók felmérése a csalódások, az önértékelés és a szorongások tükrében	62
V.1. MÓDSZERTAN	62
V.1.1. Résztvevők	63
V.1.2. Méréseszközök	63
V.1.3. Elemzés	66
V.2. EREDMÉNYEK	66
V.2.1. A képzés jellemzői és a lemorzsolódási szándék	68
V.2.2. A szocioökonómiai háttér szerepe a lemorzsolódási intencióban	68
V.2.3. Tanulmányi nehézségek és lemorzsolódási szándék	69

V.2.4.	Bevonódás és lemorzsolódási szándék	69
V.2.5.	Pszichológiai háttérváltozók	70
V.2.6.	A felsőoktatás és a diploma percepciója és a lemorzsolódási szándék	70
V.2.7.	Előzetes várakozások megvalósulása	73
V.2.8.	Csalódások és egyéb mért változók szerepe a lemorzsolódási intencióban	76
V.3.	ÖSSZEFOGLALÓ	78
VI.	Második vizsgálat: a felsőoktatási bennmaradás kérdőívének kidolgozása	80
VI.1.	MÓDSZERTAN	80
VI.1.1.	Résztvevők	82
VI.1.2.	Elemzés	83
VI.2.	EREDMÉNYEK	83
VI.3.	ÖSSZEFOGLALÓ	85
VII.	Harmadik vizsgálat: a felsőoktatási lemorzsolódási intenciókat bejósoló pszichológiai változók feltárása	86
VII.1.	MÓDSZERTAN	86
VII.1.1.	Résztvevők	86
VII.1.2.	Mérőeszközök	88
VII.1.3.	Elemzés	92
VII.2.	EREDMÉNYEK	92
VII.2.1.	Leíró statisztikák	92
VII.2.2.	Anyagi helyzet, lakóhely, szülői iskolázottság és egyetem mellett végzett munka	92
VII.2.3.	Tanulmányi eredményesség	93
VII.2.4.	Képzéssel való elégedettség	95
VII.2.5.	Tanulmányokban való befektetés	95
VII.2.6.	Csalódások	95
VII.2.7.	A felhasznált mérőeszközök statisztikai és kapcsolata a lemorzsolódási intencióval	96
VII.2.8.	Változók szerepe a lemorzsolódási intencióban	98
VII.3.	ÖSSZEFOGLALÓ	105
VIII.	Diszkusszió	107
VIII.1.	A FÓKUSZKÉRDÉSEKRE KAPOTT VÁLASZOK ÉS A HIPOTÉZISEKKEL KAPCSOLATOS EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE	107
VIII.1.1.	A lemorzsolódás mintázatai az eötvös loránd tudományegyetemen	107
VIII.1.2.	Bevonódás és lemorzsolódási szándék	114
VIII.1.3.	Egyetemi motivációk szerepe a lemorzsolódási szándékban	116
VIII.1.4.	Pszichológiai változók kapcsolata a lemorzsolódási intencióval	117
VIII.1.5.	Az előzetes elvárások és a tapasztalatok inkongruenciája	118
VIII.1.6.	A hallgatói háttér és tanulmányi eredményesség	119
VIII.2.	A LEGFONTOSABB EREDMÉNYEK TÉTELESEN	122
VIII.3.	AZ EREDMÉNYEK GYAKORLATI RELEVÁNCIÁJA	123
VIII.4.	A VIZSGÁLATOK HATÁRAI ÉS A TOVÁBBHALADÁS PERSPEKTÍVÁJA	125
IX.	Hivatkozások	128
X.	Mellékletek	142

X.1.	Az első vizsgálat kérdőíve	142
X.2.	A „egyetemi élet kutatás” kérdőíve	152
X.3.	Az „egyetemi élet kutatás” plakátjai	162

Köszönetnyilvánítás

Rengeteg embernek tartozom köszönettel, akik az elmúlt időszakban segítettek, támogattak, biztattak, és akik nélkül nem lett volna lehetséges a dolgozatom elkészítése.

Mindenekelőtt szeretném megköszönni témavezetőmnek, Prof. Dr. Hunyady Györgynek, hogy lényeglátó észrevételeivel, iránymutató meglátásaival segítette munkámat. Az ő belém vetett bizalma elengedhetetlenül fontosnak bizonyult a munkám során.

Köszönöm Bolló Henriettának, hogy a kutatások kidolgozásában, lebonyolításában elkísért, és a dolgozat korai változatával kapcsolatos észrevételeivel segítette annak kimunkálását.

Köszönöm Dr. Orosz Gábornak, Bóthe Beátának és Tóth-Király Istvánnak módszertani támogatását, és Farkas Dávidnak az adatbázisok kialakításában nyújtott segítségét. Köszönöm Klein Lászlónak, az általam keresett szakirodalmi művek felkutatásában nyújtott támogatását.

Köszönöm barátaimnak, különösen Salát Magdolnának és Forgó Melindának, hogy biztattak, amikor elakadtam és továbblendítettek a munkámban.

Köszönöm Demetrovics Zsoltnak, Lőrincsik Évának és a Dékáni Hivatal valamennyi munkatársának, hogy a dolgozat elkészítésének időszakában nem csak biztattak, de minden erejükkel tehermentesítettek is.

Köszönöm férjemnek, Konéta Györgynek, és az egész családomnak, hogy rendületlenül támogattak és biztosították számomra azt az időt, amire a munkához szükségem volt.

A felsoroltak támogatásának és segítségének elismeréseképpen, dolgozatomat többes szám első személyben írtam. Ezzel is szeretném nekik köszönetemet és hálámat kifejezni.

Ábrajegyzék

1. ábra: A teljes bruttó kereset átlaga iskolai végzettség és munkáltatói szféra szerinti bontásban (2015.)	13
2. ábra: A felsőoktatásba belépő hallgatók közül azok aránya, akik képzési szintjükön a képzési időn belül diplomát szereztek, nemek szerinti bontásban (2011)	18
3. ábra: Tinto elméleti modellje a lemorzsolódásról (1975)	23
4. ábra: A hallgatói lemorzsolódás modellje a nem kampuszon élő hallgatók által látogatott egyetemeken (Braxton, Hirschy and McClendon 2004-es modelljének Braxton és munkatársai által átdolgozott változata (2014)	25
5. ábra: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett alapképzéseken a diplomaszerzések és a megszakadt képzések aránya képzési szintenkénti és nemenkénti bontásban	55
6. ábra: A diplomaszerzés válaszadók által becsült valószínűsége a képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakorisága szerint – 1. vizsgálat	67
7. ábra: Továbbtanulási tervek azok körében, akik gondoltak már (néha, vagy gyakran) a képzésük félbehagyására – 1. vizsgálat	67
8. ábra: A képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakorisága képzési területek szerinti bontásban – 1. vizsgálat	68
9. ábra: A felsőoktatás percepciója a képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakorisága szerint - 1. vizsgálat	72
11. ábra: Megerősítő faktoranalízis az egyetemi csalódásokkal kapcsolatban - 1. vizsgálat	75
12. ábra: Strukturális egyenlet modellezés a lemorzsolódási intenció bejósoló változóin 1. modell - 1. vizsgálat	76
13. ábra: Strukturális egyenlet modellezés a lemorzsolódási intenciót bejósoló változókon 2. modell – 1. vizsgálat	78
14. ábra: A felsőoktatási bennmaradási kérdőív megerősítő faktorelemzése – 2. vizsgálat	84
15. ábra: A lemorzsolódási intenciót bejósoló változók 1. modellje – 3. vizsgálat	99
16. ábra: A lemorzsolódási intenciót bejósoló változók 2. modellje – 3. vizsgálat	100
17. ábra: A lemorzsolódási intenciót bejósoló változók 3. modellje – 3. vizsgálat	102
18. ábra: A lemorzsolódási intenciót bejósoló változók 4. modellje – 3. vizsgálat	103

Táblázatjegyzék

1. táblázat: Kutatási kérdések és hipotézisek	45
2. táblázat: A vizsgálatok összefoglaló adatai	47
3. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett képzések státusza 2017. tavaszán	51
4. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett képzések megoszlása a passzív félévek száma és a képzés eredményessége szerint.....	53
5. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett képzéseken a diplomát szerző és a megszakadt képzésű hallgatók aránya képzési szintenkénti bontásban	56
6. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett képzéseken a lemorzsolódó hallgatók aránya képzési szint, tagozat és finanszírozási forma szerinti bontásban	57
7. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett képzések és ezen képzések hallgatóinak jellemzői a képzés eredményessége szerint, képzési szintenkénti bontásban 1.	58
8. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett képzések és ezen képzések hallgatóinak jellemzői a képzés eredményessége szerint, képzési szintenkénti bontásban 2.	59
9. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett, megszakadt fókuszképzéssel rendelkező hallgatók fókuszképzés kezdését követő képzései az ELTE-n	60
10. táblázat: A felsőoktatás percepciójának különbsége a képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakorisága szerint képzett csoportokban - 1. vizsgálat (ANOVA)	72
11. táblázat: A várakozások és az egyetemen tapasztaltak eltérése - 1. vizsgálat	73
12. táblázat: Az egyetemi csalódások faktorstruktúrája – 1. vizsgálat	74
13. táblázat: Az egyetemi csalódást mérő alksálák leíró statisztikái (teljes mintán) – 1. vizsgálat	75
14. táblázat: A vizsgált változók közti korrelációk - 1. vizsgálat	77
15. táblázat: A hatások erőssége és szignifikanciája a lemorzsolódási intenciót bejósoló változók 2. modelljén – 1. vizsgálat.....	78
16. táblázat: A felsőoktatási bennmaradási kérdőív (FBK) kiinduló kérdései és tételcsoportjai – 2. vizsgálat.....	82
17. táblázat: A felsőoktatási bennmaradási kérdőív faktorstruktúrája – 2. vizsgálat.....	83
18. táblázat: A felsőoktatási bennmaradási kérdőív (FBK) faktorainak korrelációja – 2. vizsgálat	85
19. táblázat: A résztvevők képzés, nem, tagozat és finanszírozási forma szerinti megoszlása – 3. vizsgálat.....	87
20. táblázat: A lemorzsolódási szándék korrelációja a szülők végzettségével, az anyagi helyzettel és a heti munkaórákkal – 3. vizsgálat.....	93
21. táblázat: Tanulmányi eredmények leíró statisztikái – 3. Vizsgálat.....	93
22. táblázat: A felsőoktatási bennmaradás kérdőív faktorainak korrelációja a tanulmányi eredményekkel– 3. vizsgálat	94
23. táblázat: A tanulmányi eredmények mutatóinak korrelációja a szülők végzettségével, az anyagi helyzettel és a heti munkaórákkal – 3. vizsgálat	94
24. táblázat: Az egyetemmel kapcsolatos csalódások csoportosítása, és azok megoszlása - 3. Vizsgálat	96
25. táblázat: A felsőoktatási bennmaradási kérdőív alksáláinak leíró statisztikái (teljes mintán) – 3. vizsgálat.....	97

26. táblázat: A felsőoktatási benntartási kérdőív alksálái és a vizsgált változók közti korrelációk – 3. vizsgálat	101
27. táblázat: A 4. modellben szereplő sztenderdizált töltések és azok szignifikanciája – 3. vizsgálat	104
28. táblázat: A feltételezett modellek illeszkedési mutatói – 3. vizsgálat	105
29. táblázat: A felmérések eredményei a hipotézisek tükrében.....	114

I. Bevezetés

A felsőfokú képzés végzettség nélkül történő félbehagyásának jelensége, mind az egyén, mind a felsőoktatási intézmények, mind a társadalom szintjén számos problémát vet fel. Dolgozatunkban a jelenségre a „lemorzsolódás” kifejezést (ennek angol szakirodalmi megfelelője a „drop-out”, illetve a „attrition”), míg annak ellentétpárjaként a „bennmaradás” („retention”, „persistence”¹) szót használjuk majd.

A problémakör hazai nagyságrendjét érzékelteti, hogy a Felsőoktatási Információs Rendszer adatai szerint a 2009/2010-es tanévben az alapképzésüket megkezdő hallgatók közül 2014 tavaszáig minden harmadik az abszolutórium megszerzése nélkül hagyta félbe képzését (Stéger, 2015).

Bár elindult már több, a téma hátterének kutatását célzó hazai empirikus munka, jelenleg még kevés olyan magyarországi felsőoktatási környezetben megvalósult kutatási eredmény érhető el, melyek a lemorzsolódás, illetve az azt megelőző lemorzsolódási szándék mögött álló háttérváltozókat, azok összefüggéseit tárnák fel és ezáltal szakmailag is támogatni tudnák az intervenciós programokat. Jelen dolgozatban azokat, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen lebonyolított kutatásokat, illetve azok eredményeit fogjuk összegezni, melyeket a tárgyban a felgyűlt tapasztalatokat elemezve és a módszertant folyamatosan fejlesztve eddig lebonyolítottunk. A kutatások nagyobb részét aktív hallgatók körében bonyolítottuk le, így a felmérések kimeneti változója a képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakorisága, illetve a képzés félbehagyásának szándéka volt.

A felsőoktatási lemorzsolódás okai számosak lehetnek, melyek teljes körű feltárására az eddigi kutatómunkánk nem tudott vállalkozni, ezért jelen dolgozatban öt fókuszterületet jelöltünk ki:

1. Milyen kapcsolat van az egyetemi és társas bevonódás, valamint lemorzsolódási szándék között?
2. Milyen kapcsolat van az egyetemi motivációk erőssége és típusa, illetve a lemorzsolódási szándék között?
3. Milyen pszichológiai változók függenek össze a lemorzsolódási intencióval?
4. Milyen kapcsolat van a felsőoktatással kapcsolatos előzetes elvárások és tapasztalatok inkongruenciája és a lemorzsolódási szándék között?
5. Milyen kapcsolat van a hallgatók családi és szociális háttere, neme, életkora, tanulmányi eredményei, illetve a lemorzsolódási intenció között?

Ahogy azt majd a későbbiekben részletesen is bemutatjuk, a lemorzsolódás jelenségét az itt bemutatott kutatásokban a képzések szintjén ragadtuk meg, és egyetlen felsőoktatási intézményben vizsgáltuk, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, ami

¹ A lemorzsolódáshoz kapcsolódó kifejezések definíciós nehézségét, és a leggyakrabban használt kifejezések közti különbséget a 2.2.1 fejezetben részletezzük.

fővárosi, magas presztízszű, és országosan a legtöbb felvételi jelentkezőt vonzó intézmény révén kiemelkedő hallgatói körrel rendelkezik.

A dolgozatban először felvázoljuk a problémakört, majd ismertetjük a fent megadott fókuszterületeknek megfelelő szakirodalmi háttérrel. Ezt követően empirikus munkánk elővizsgálatának részeként bemutatjuk az általunk vizsgált intézmény tényleges lemorzsolódási statisztikáit, illetve a lemorzsolódás és a sikeres diplomaszerzés együttjárását a hallgatók és a képzések jellemzőivel. Végül ismertetjük az Eötvös Loránd Tudományegyetemen az elmúlt években megvalósított, a lemorzsolódási intenciók háttértényezőit feltáró kutatásainkat és azok eredményeit. Az eredmények bemutatása után a dolgozat végén kitérünk azok gyakorlati implikációira és a további lehetséges kutatási irányokra.

II. Elméleti háttér

A lemorzsolódás elméleti háttérének ismertetése során először a téma jelentőségének illusztrálására bemutatjuk a felsőfokú diploma egyéni és társadalmi előnyökben tükröződő értékét, majd ismertetjük a lemorzsolódás definíciójával kapcsolatos nehézségeket, a jelenség előfordulásának gyakoriságát, és annak alapvető mintázatait.

A probléma felvezetése után a lemorzsolódással kapcsolatos kutatásokat mutatjuk be. A korai elméletek rövid bemutatása után a bevezetőben megadott fókuszterületek mentén tárgyaljuk a lemorzsolódás kutatásával kapcsolatos eredményeket. Kiemelten foglalkozunk a bevonódás szerepével, illetve a témával kapcsolatban gyakran idézett, már-már paradigmaticusnak (Braxton, 2000) tekintett Vincent Tinto által megalkotott longitudinális modellel (Tinto, 1975), melynek kulcsfontosságú eleme a társas és egyetemi bevonódás alakulásának folyamata, és azok hatása a lemorzsolódással kapcsolatos döntésre. Az elmélet paradigmaticus jellegét az adja, és ezért választottuk mi is munkánk egyik keretéül, hogy a lemorzsolódással foglalkozó kutatók többsége egyetért annak potenciális érvényességével (Braxton, Hirschy, & McClendon, 2011) és megalkotása óta számtalan cikket és empirikus munkát inspirált. Az 1975-ben megalkotott modell ismertetése után kitérünk annak kritikáira, utóéletére, a mások, illetve megalkotója által javasolt módosításaira, kiegészítésére. A kiegészítések egyik lehetséges vonalaként ismertetjük a motivációs változók elméletbe való bevonását, illetve szerepét a lemorzsolódási folyamatban. A motivációs változókat követően bemutatunk olyan pszichológiai változókat, melyeknek lemorzsolódással, tanulmányi sikerességgel való potenciális kapcsolatát az utóbbi időben vizsgálták, és amelyek hozzájárulhatnak a lemorzsolódást magyarázó modellek kiegészítéséhez. Végül kitérünk a Tinto által „bemenetiként” definiált olyan változókra, mint a hallgatók szociális és kulturális háttérére, neme, valamint életkora.

II.1. A FELSŐFOKÚ VÉGZETTSÉG ÉRTÉKE

Az Európai Tanács felismerve Európa leszakadásának veszélyét a tudásra épülő gazdaság világában, 2000 tavaszán fogadta el a lisszaboni stratégiát, melyben azt a célt tűzte ki, hogy 2010-re az Európai Unió váljon a világ legversenyképesebb, dinamikus és tudásalapú társadalmává, melyben az oktatásnak hangsúlyos szerepe van (Halász, 2007). Az ehhez kapcsolódó, 2002-ben az Európai Tanács által elfogadott oktatási és képzési rendszerek munkaprogram célul tűzte ki ezen rendszerek minőségének javítását, az azokhoz való hozzáférés megkönnyítését és megnyitását a külvilág felé. A tudásalapú társadalom kialakítása érdekében a program kiemelte többek között az élethosszig tartó tanulás jelentőségét, a nem hagyományos tanulói célcsoportok (pl.: idősebbek, dolgozók) oktatásba való bevonásának, motiválásának és a felnőttek felsőoktatásban valamint egyéb képzésekben való részvételének fontosságát (Európai Tanács, 2002; Kovács, 2004). A munkaprogram 2004-es időközi értékelése hangsúlyozta, hogy a tudásalapú Európa létrehozásának egyik kulcsa a felsőoktatás, és az európai versenyképesség növeléséhez elengedhetetlen a képzett munkaerő, amihez emelni kell a diplomások arányát (European Council and Commission, 2004). Az Európai Unió Tanácsa 2005-ben állította össze az

egyetemek lisszaboni stratégiához való hozzájárulásához szóló dokumentumot (Az Európai Közösségek Bizottsága, 2005), amit az Európai Unió Tanácsa megerősített, és ami a közös felsőoktatáspolitikai legfontosabb forrásává vált (Halász, 2007). Az ebben megfogalmazott célok között szerepelt, hogy a felsőoktatási intézményeknek nemzetközi összehasonlításban javítaniuk kell teljesítményüket, ugyanakkor szélesíteniük kell a felsőoktatáshoz való hozzáférők körét, és csökkenteniük a lemorzsolódó hallgatók arányát (Council of the European Union, 2005).

A lisszaboni stratégiát követő, 2010-ben elindított „Európa 2020” foglalkoztatási és növekedési stratégia egyik oktatást és képzést érintő célkitűzése az egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítása, az oktatás és képzés minőségének, hatékonyságának fejlesztése lett. Ezeken belül az egyik számszerűsített célja értelmében 2020-ra a 30 és 34 év közötti uniós lakosok legalább 40%-ának kell felsőfokú végzettséggel rendelkeznie (Európai Bizottság, 2010). Az elérendő arány a tagországok körében nem egységes, Magyarországon 30,3%. A vállalás jelentőségét hangsúlyozza, hogy az Európai Bizottság prognózisa szerint Európában 2010 és 2020 között 16 millióval növekszik majd a felsőfokú képzettséget igénylő állások száma, míg az alacsony képesítést igénylő állások száma várhatóan 12 millióval csökken majd (Európai Bizottság, 2010).

Bár 2005 és 2015 között a felsőfokú képzést kezdők aránya szinte valamennyi OECD országban emelkedett (OECD, 2017f), az azt félbehagyók aránya nem mérséklődött, így mára a képzettségi szint növelésének érdekében a felsőoktatási bemenet szélesítése mellett a kimeneti sikeresség támogatása is egyre sürgetőbb vált. Nem véletlen, hogy az elmúlt években Európában, és Magyarországon belül is megélnünk a lemorzsolódás jelensége, és lehetséges intervenciói iránti érdeklődés, és mára hazánkban is egyre több felsőoktatási intézmény kezdett el olyan intézkedéseket tervezni és megvalósítani, melyekkel a lemorzsolódók számának mérséklését célozzák.

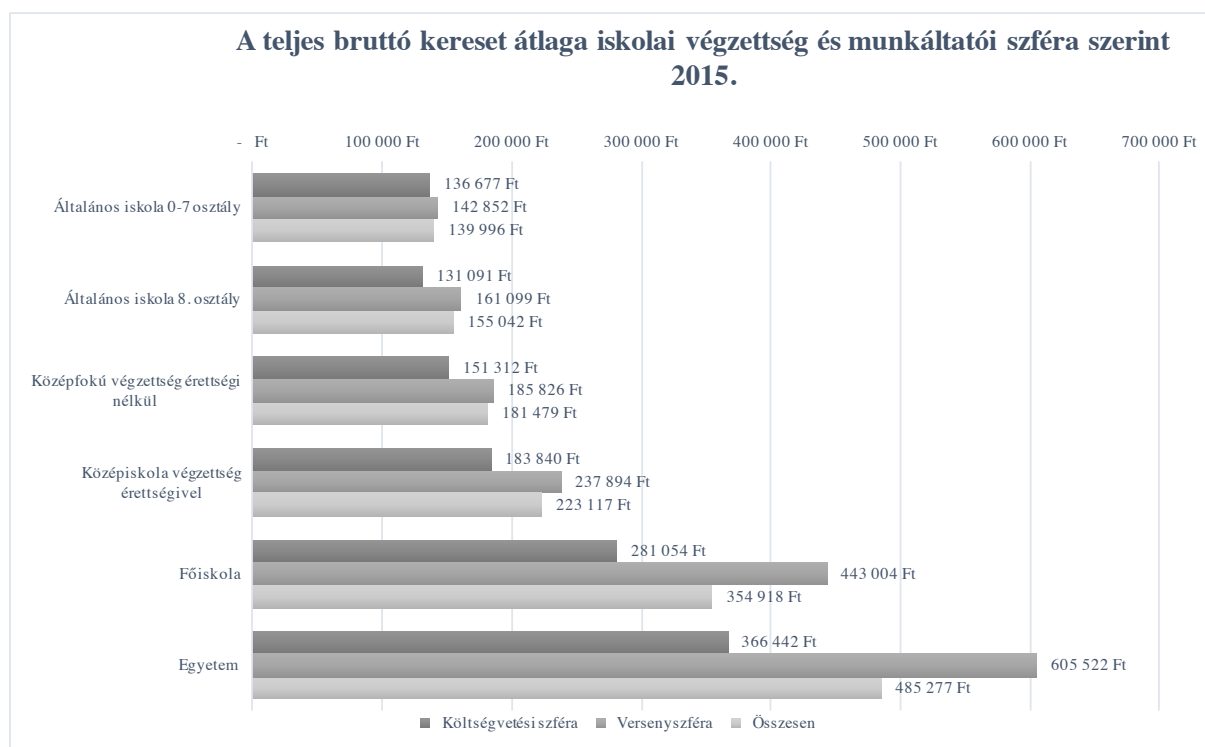
A gazdasági versenyképességen és a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésén túl, az elérhető statisztikai adatok és elemzések szerint az oktatásban való részvétel, különösen a felsőfokú képzések elvégzése szorosan kapcsolódik az egyén jövedelméhez, elhelyezkedési esélyeihez és jóllétéhez is (OECD, 2017b).

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet tagországaiban a 25 és 64 év közötti diplomások átlagosan 56%-kal keresnek többet, mint a középfokú végzettséggel rendelkezők, de ezen belül a felsőfokú végzettség szintje is meghatározó: bár az alapképzésen szerzett diploma is jelent egy kisebb mértékű átlagos jövedelemtöbbletet, a mesterképzések, és doktori képzések végzettjei már kétszer annyit keresnek, mint a középfokú végzettségűek, és emellett – szemben az alacsonyabban iskolázottakkal – a magasabb végzettséggel rendelkezők életpályájuk előrehaladtával jövedelmük további növekedésére is számíthatnak (OECD, 2017d). Amerikai adatok szerint az egyetemen végzetek életük során közel egymillió dollárral keresnek többet, mint az érettségizettek (Pennington, 2004).

A Nemzeti Munkaügyi Hivatal 2015. évi reprezentatív "Az egyéni bérek (illetmények) és keresetek" adatgyűjtéséből hazai vonatkozásban is kiolvasható a legmagasabb iskolai végzettség és a bruttó kereset pozitív kapcsolata (1. ábra). Az

egyetemi végzettséggel rendelkezők a közsférában átlagosan kétszer, a versenyszférában pedig két és félszer keresnek többet, mint a csak érettségivel rendelkezők. A főiskolai diploma hatása ennél valamivel mérsékeltebb, átlagosan másfélszer magasabb fizetésre számíthatnak az ilyen végzettséggel rendelkezők, mint az érettségizettek (Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat, Nemzeti Munkaügyi Hivatal, 2015).

Az adminisztratív adatbázisok (Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR), Országos Egészségbiztosítási Pénztár (OEP), Nemzeti Adó- és Vámhivatal (NAV)) integrálásának módszerével vizsgálva a 2009/2010-es tanévben végzettséget szerzettek helyzetét, már a frissdiplomások körében is nyilvánvaló a magasabb képzettségi szint bérré gyakorolt pozitív hatása (Sebők, 2017): míg az alapképzést végzettek átlagos bruttó havi összjövedelme 199ezer Ft, addig a mesterképzést végzetteké 261ezer Ft volt (Nyüsti & Veroszta, 2015).



1. ábra: A teljes bruttó kereset átlaga iskolai végzettség és munkáltatói szféra szerinti bontásban (2015.)

Forrás: Nemzeti Munkaügyi Hivatal 2015. évi "Az egyéni bérek (illetmények) és keresetek" adatgyűjtése

A jövedelem mellett a diplomások elhelyezkedési lehetőségei is kedvezőbbek: az OECD országok átlagában a foglalkoztatottság aránya a felsőfokú végzettségű, 65 évnél fiatalabbak körében 85%, míg a középfokú végzettségűek körében 75% (OECD, 2017c). A magyarországi foglalkoztatás-statisztikai adatok is megerősítik a diploma munkaerőpiaci értékének tényét. A Központi Statisztikai Hivatal 2015. évre vonatkozó reprezentatív munkaerő felmérése szerint 2015-ben a 19-64 évesek munkanélküliségi rátája a legfeljebb alapkörű végzettséggel rendelkezők körében 19,6%, az érettségizettek körében 6,4%, míg a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében alig 2,5% volt. Továbbá a felsőfokú végzettséggel rendelkezők közel négyötöde még soha nem volt

munkanélküli, míg ugyanez az érettségivel rendelkezők alig felére, az alapfokú végzettséggel rendelkezők kevesebb, mint harmadára igaz (Központi Statisztikai Hivatal, 2016). Emellett a közfoglalkoztatottak aránya 2015-ben a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében alig 0,5%, az érettségizettek körében pedig ennek négyszerese volt (Központi Statisztikai Hivatal, 2016).

A munkanélküliség nem csak kisebb arányban érinti a diplomásokat, de munkanélkülivé válásuk esetén a helyzet megoldására kidolgozottabb, összetettebb stratégiát tudnak felállítani, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkezők. Úgy gondolják, hogy ilyen esetben inkább hosszú távon is megoldást jelentő stratégiákat választanak, például nyelvtanulást, vagy egy újabb végzettség megszerzését (Központi Statisztikai Hivatal, 2016).

A magasabb végzettség az egészségi helyzettel is pozitív kapcsolatban áll: 2015-ben a 19 és 64 év közti lakosok 11,3%-a küzdött legalább 6 hónapja fennálló egészségi vagy szervi eredetű problémával, ami a munkavégzés valamely dimenzióját, például a munkavégzés hosszát, jellegét, vagy a munkahelyre történő közlekedést korlátozta. Ez az arány a legmagasabb iskolai végzettségtől függően nagy eltéréseket mutatott: míg a felsőfokú végzettséggel rendelkezők 3,1%-a tartozott ebbe a kategóriába, addig a legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkező közül minden negyedik, de az érettségizettek közül is 7,2% (Központi Statisztikai Hivatal, 2016).

A magasabban iskolázottak azon túl, hogy kisebb arányban inaktívak egészségi okokból a munkaerőpiacon, elégedettebbek is az életükkel (OECD, 2016a), körükben kisebb a depresszióval küzdők aránya (OECD, 2017e), kevésbé híznak el és kevesebbet dohányoznak (OECD, 2013b), jobban bíznak másokban, magasabb politikai énhatékonyságról számolnak be és nagyobb arányban önkénteskednek (OECD, 2015).

A egyéni hasznokon túl társadalmi szinten is kifizetődőnek tűnik a diploma – a diplomások magasabb bérükből adódóan többet adóznak, többet fogyasztanak, így élénkítik a gazdaságot, ugyanakkor kevésbé támaszkodnak szociális támogatásokra. McMahon közel 100ezer amerikai dollárba becsüli egy diplomás „értékét”, vagyis egy középfokú végzettséggel rendelkezővel összehasonlítva egy diplomás átlagosan ennyivel több nyereséget termel saját maga és a társadalom számára. A szerző számításai közül a kettő közül a társadalmi nyereség túlszárnyalja az egyéni hasznokat (McMahon, 2009). A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet országai közül a magasabban iskolázott társadalmakban ritkább az erőszakos bűnesetek előfordulása is (OECD, 2017e).

II.2. A FELSŐOKTATÁSI LEMORZSOLÓDÁS DEFINÍCIÓJA ÉS GYAKORISÁGA

II.2.1. *Definíciós nehézségek*

A felsőoktatási lemorzsolódás fogalmára az angol nyelvű szakirodalom a „dropout”, vagy „attrition” kifejezéseket használja, de ezek alkalmazása egyre ritkább. Az utóbbi évtizedekben egyre inkább a lemorzsolódás ellentétét, az intézményben való „bennmaradás”, vagy „megtartás” fogalma, vagyis a „persistence” és a „retention” terjedt el (Berger & Lyon, 2005). A kettő közötti lényeges különbség, hogy míg a „persistence”

hallgatói szempontól értelmezhető, addig a „retention” intézményi szempontból (Tinto, 2012).

Ez a különbség egyben a definíciós nehézségek első csoportját is jelenti: a felsőoktatási lemorzsolódást több szinten értelmezhetjük: (1) az egyén szintjén, amikor lemorzsolódónak az a hallgató tekinthető, aki sem eredeti képzési helyén, sem máshol nem szerez akár az eredetileg megcélzottal azonos, akár attól eltérő képzési szinten felsőfokú végzettséget, (2) intézményi szinten, amikor lemorzsolódónak a felsőfokú intézményből diploma nélkül kilépő hallgatót tekintjük, de amennyiben a hallgató kiindulási intézményében bármilyen, akár az eredetitől eltérő diplomát szerez, akkor már nem tekintjük lemorzsolódottnak, (3) országos szinten, amikor azt a hallgatót tekintjük lemorzsolódottnak, aki megkezdte ugyan képzését, de (egy meghatározott időkereten belül) egyik felsőoktatási intézményben sem szerzett diplomát. Ezt a listát még kiegészíthetjük a (4) szakra/képzésre jellemző szinttel, amikor egy adott intézményben egy felsőfokú képzés végzettség nélküli elhagyását tekintjük lemorzsolódásnak, függetlenül a hallgató későbbi tanulmányi pályájától, vagy eredeti szándékától. A képet tovább színesíti Habley és munkatársai (W. R. Habley, Bloom, & Robbins, 2012) akik, a sikeresség fogalmát ragadták meg és annak hallgató szempontú kibővítésére tettek javaslatot: míg a hagyományos definíciók a diplomaszerzés hiányát minden esetben problémaként azonosították, a szerzők szerint az a valódi hallgatói sikeresség, amikor a hallgató eléri a kitűzött tanulmányi céljait, függetlenül attól, hogy az intézmény ahol ez siker megvalósul, megegyezik-e azzal, ahol tanulmányai kezdte, illetve függetlenül annak időkeretétől, és esetenként függetlenül diplomaszerzéstől: ha a hallgatónak eredetileg nem állt szándékban a diploma megszerzése, csak bizonyos ismeretek megszerzése, akkor a felsőoktatás diploma nélküli elhagyása esetében nem értelmezhető sikertelenségként.

A definíciós nehézségek közé tartozik az is, hogy esetenként a hallgatók csak megszakítják tanulmányaikat, de később akár eredeti intézményükben, akár máshol folytatják azt. A kutatók azt, hogy egy tanulmányait időlegesen megszakító hallgatót („stopout”), lemorzsolódónak („stayout”) tekintenek-e, általában valamilyen időlimithez kötik. Annak meghatározása, hogy mennyi idő után tekintünk egy képzést megszakító hallgatót valóban kimaradónak, az szubjektív döntés kérdése, bár egy új képzés kezdésének, vagy a félbehagyott képzés folytatásának a valószínűsége az évek előrehaladtával természetesen csökken. Egy amerikai kutatás szerint a képzést 1989/1990-es tanévben kezdő hallgatók közel 30%-a lemorzsolódott az első évben, de nagyobb részük (64%) időleges képzésmegszakítónak bizonyult és 5 éven belül visszatért tanulmányaihoz, míg véglegesen csak harmaduk maradt ki. A visszatérők 42%-a az eredeti, 58%-a pedig egy másik felsőoktatási intézményben kezdte új tanulmányait. (Horn, 1998).

A fenti definíciós problémák a kutatási eredmények összevethetőségét és az adatok nemzetközi összehasonlítását is nehezítik. A lemorzsolódás és az ahhoz köthető tanulmányi sikeresség témakörét még Európán belül is eltérően közelítik meg, mérésére különféle indikátorokat használnak és attól függően tűznek ki elérendő célokat. Ahogy

Vossensteyn és munkatársai (2015) összefoglalják, a tanulmányi sikerességen belül a bennmaradás/lemorzsolódás fogalma alatt többek között az alábbiak érthetők:

- A tanulmányok folytatása a viszonyítási évet követő évben.
- A felsőfokú képzés teljes elvégzése
- A felsőfokú képzés befejezése egy megadott időszakon belül, például a képzési idő másfélszerese, vagy kétszerese alatt. A diplomaszerzések arányát a beiratkozástól számítva a képzési idő legalább másfélszeresének megfelelő idő elteltével lehet megbecsülni, annak figyelembevételével, hogy ehhez viszonyítva a képzési idő kétszeresének megfelelő időtartamban még további pár százaléknyi emelkedés várható a diplomaszerzések arányában.
- Az eredetileg a hallgató által megszerezni kívánt végzettség elérése

Magyarországon sem létezik egységesen elfogadott definíció a felsőoktatási lemorzsolódás jelenségére, sőt felmerül egy speciális hazai szempont is, annak kérdése, hogy azokat a hallgatókat, aki esetében az abszolutóriumot² nem követte a diploma megszerzése lemorzsolódónak tekinthetjük-e. Egy, a 2010-ben, 2012-ben és 2014-ben abszolutóriumot szerzettekre kiterjedő online pályakövetési vizsgálat eredményei szerint a végbizonyítvánnyal rendelkező hallgatók harmada nem szerzett az abszolutóriummal egy időben diplomát, aminek leggyakoribb (70%-ban előforduló) oka a nyelvvizsga hiánya volt. További, az érintett hallgatók által említett okok a sikertelen záróvizsga, a szakdolgozat késedelmes leadása, a munkahelyi, illetve személyes, családi problémák voltak (Veroszta, 2016). Bár az érintett hallgatók egy része késedelmesen (pl.: a szükséges nyelvvizsga megszerzését követően) megszerezte diplomáját, de minden második abszolvált hallgató (45%) esetében ez a kutatás adatfelvételének idején még nem történt meg, így feltehetően sokuk esetében az abszolutórium végleges kimenetnek tekinthető. Az Oktatási Hivatal az országos szintű lemorzsolódási adatok elemzése során az abszolutórium megszerzését sikeres felsőoktatási kimenetnek tekinti, mivel ezen hallgatók esetében a képzési szakasz lezárult és lehetőségük fennáll a diploma megszerzésére. Az elemzés a képzésüket félbehagyó hallgatókat további két csoportra osztja: *lemorzsolódónak* azt tekinti, akinél a képzés félbehagyásának oka a következők közül valamelyik: javító/ismétlő vizsgák, vagy a passzív félévek megengedett számának túllépése, képzési kötelezettségek teljesítésének elmulasztása, fizetési hátrálék, költségtérítés nem vállalása, vagy fegyelmi ok miatti kizárás, vagy a képzés önkéntes félbeszakítása. A képzést képzés-, vagy intézményváltás, az intézmény megszűnése, egészségügyi alkalmatlanság, esetleg elhalálozás miatt félbehagyókat nem tekinti lemorzsolódónak, őket az egyéb okból *kilépő* kategóriába sorolja (Stéger, 2015; Stéger & Demcsákné Ódor, 2015b).

² Végbizonyítványt, vagy abszolutóriumot a felsőoktatási intézmény annak a hallgatónak állít ki, aki a tantervben előírt krediteket megszerezte, és teljesítette a számára előírt szakmai gyakorlatot (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 2011). Az abszolutórium kiállításának nem feltétele a diplomához szükséges nyelvvizsga megléte, illetve a szakdolgozat elkészítése és megvédése.

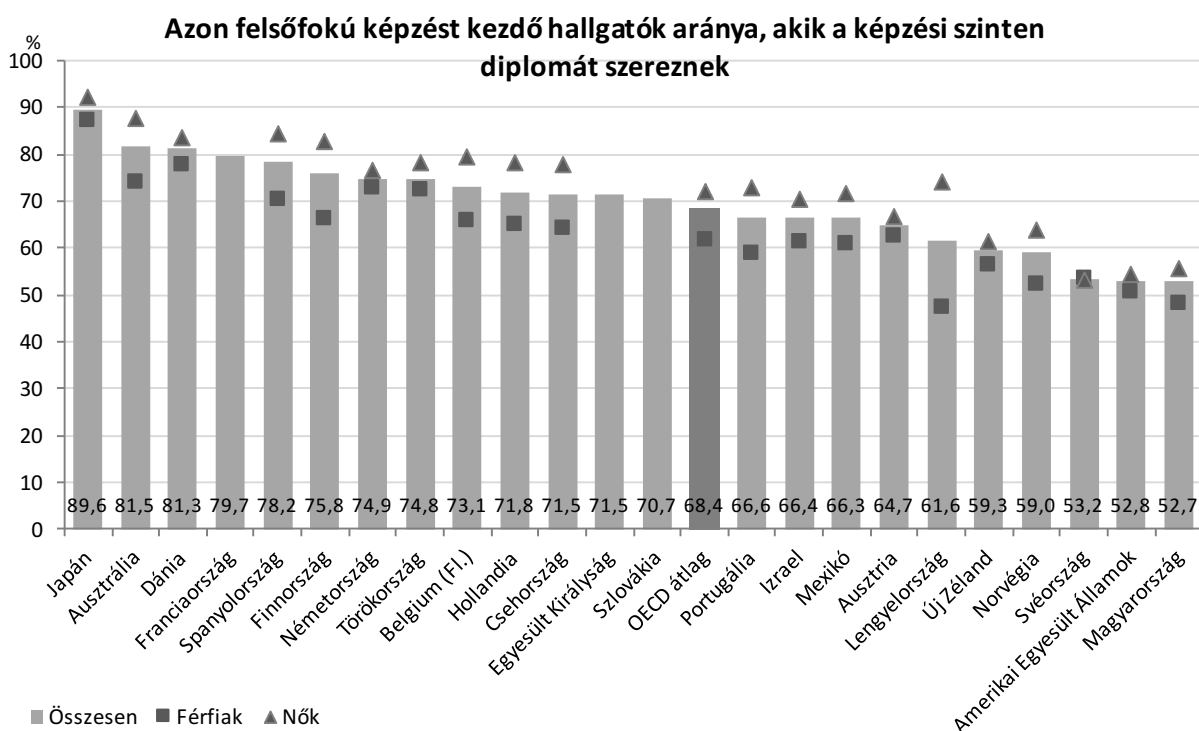
II.2.2. A lemorzsolódás nagyságrendje

Egységesen elfogadott definíció hiányában a lemorzsolódás nagyságrendjének pontos meghatározása nehézségekbe ütközik.

Az Egyesült Államokban, azon egyetemi hallgatók aránya, akik végül nem szereznek diplomát, hozzávetőleg 40%-ra tehető, és ez az arány a 20. század közepe óta állandó (W. R. Habley és mtsai., 2012). Egy rövidebb, hatéves időtávon vizsgálva, a 2003/2004-es tanévben az Amerikai Egyesült Államokban felsőoktatási intézménybe beiratkozók közel fele (49%) szerzett 2009-ig bezárólag valamilyen felsőfokú végzettséget, közülük a nők valamivel nagyobb arányban (52%), mint a férfiak (46%). A diplomát még nem szerző 51% közül kétharmad 2009-ben már nem volt felsőoktatási intézmény hallgatója, harmaduknak viszont még volt folyamatban másik képzése, vagyis a lemorzsolódás tekintetében komoly rizikófaktor jelent a felsőfokú képzés időleges megszakítása, ami összességében 60%-kal csökkentette a diplomaszerzés valószínűségét (Ross és mtsai., 2012).

Egy másik – hozzávetőleg 7000 intézmény adatain alapuló – jelentés szerint az USA négyéves felsőoktatási intézményeiben a bachelor, vagy azzal egyenértékű diplomát szerezni kívánó, első, teljes idejű képzésére 2007-ben beiratkozó hallgatók 39,3%-a szerzett a képzési időn belül, 59%-a képzési idő másfélszeresén belül és 61,1%-a a képzési idő kétszeresén belül diplomát abban az intézményben, ahová eredetileg beiratkozott. A kétéves intézményekbe 2011-ben beiratkozók esetében ugyanezek az arányok így alakulnak: 17,8% két éven, 30,0% három éven, 34,7% négy éven belül szerzett diplomát (Ginder, Kelly-Reid, & Mann, 2016).

Az oktatás, felsőoktatás eredményességi mutatóit is bemutató, évente megjelenő Education at a Glance OECD kiadvány több kötetében is vizsgálta már a felsőfokú képzések elvégzésének sikerességét, és kísérelte meg az adatok nemzetközi összehasonlítását. Bár a legfrissebb, 2017-es OECD statisztikákból hiányoznak a magyarországi adatok, a 2013-as Education at a Glance kiadvány adatai szerint azok különösen kedvezőtlenek (2. ábra), a hallgatók alig 52,7%-a végez a képzési időn belül, ami a vizsgált országok körében a legalacsonyabb arány. Ugyanakkor arra az OECD kiadványa is felhívja a figyelmet, hogy ezek a nemzetközi összehasonlítások óvatosan kezelendők, mivel az egyes országok adatai nem egységes módszertan alapján kerültek megadásra. Több ország, köztük Magyarország esetében sem volt elérhető valódi kohorsz adat, így a diplomaszerzési rátát az elemzők az adott évben belépő, majd a képzési idő végén diplomát szerző hallgatók hányadosaként becsülték meg (OECD, 2013a).



2. ábra: A felsőoktatásba belépő hallgatók közül azok aránya, akik képzési szintjükön a képzési időn belül diplomát szereztek, nemek szerinti bontásban (2011)

Forrás: (OECD, 2013a) A4.1 ábra³

Az OECD eredményekből is kimutatható, hogy a hallgatók jelentős része a képzési időn túl szerez diplomát, 15 vizsgált OECD ország átlagában, ahol elérhető volt az egyéni oktatási pályát nyomon követő valódi kohorsz adat, a teljes idejű alapképzésre beiratkozó hallgatók alig 41%-végzett a képzési idejének megfelelő idő alatt, majd a diplomát szerzők aránya három évvel később 69%-ra nőtt (OECD, 2016b). Az addig diplomát nem szereztek háromnegyede ekkor már elhagyta a felsőoktatást, de negyedük továbbra is hallgató volt. Fontos, hogy az OECD statisztikáiban a képzést váltó hallgató, amennyiben végül az eredeti képzésének szintjével megegyező szintű diplomát szerez, nem számít lemorzsolódónak.

Magyarországon az országos szintű lemorzsolódási adatok elemzésére a felsőoktatási információs rendszer (FIR) adatai adnak lehetőséget: a 2009/2010-es tanévben alapképzést kezdők közül 2014 tavaszáig 36,4% lemorzsolódott, 49,5% abszolutóriumot, vagy diplomát szerzett, 6,8% még hallgató volt, 7,2% egyéb okból kilépett (pl.: képzést váltott), míg 0,1%-ról nem volt adat. A mesterképzést kezdők körében a mutatók kedvezőbbek: közülük 2014 tavaszára 17,8% lemorzsolódott, 78,2% abszolutóriumot, vagy diplomát szerzett, 1,2% még hallgató volt, 2,7% kilépett. Magas lemorzsolódási arány jellemezte alapképzési szinten az agrár, műszaki, informatikai, és természettudományi képzéseket, míg a mesterképzésen a fentihez hasonló a sorrend, a

³ A diplomát nem szerzett hallgatók egy része az adatfelvétel idején még hallgató, vagyis nem számítható biztosan lemorzsolódónak.

természettudományi képzések kivételével, melyek itt a lemorzsolódással legkevésbé veszélyeztetettek (Stéger, 2015).

A képzési szint és a képzési terület mellett a tagozat és a finanszírozási forma is eltérő lemorzsolódási arányokat eredményez. Egy amerikai adatelemzés szerint a teljes idejű képzések hallgatói kétszer nagyobb arányban végeznek, mint a részidős képzések hallgatói (Ross és mtsai., 2012). A magyarországi adatok pedig azt mutatják, hogy érdemes a tagozatot és a finanszírozási formát együttesen elemezni: mind az alap- mind a mesterképzéseken a legsikeresebbek a nappali tagozatos, támogatott képzések hallgatói, de míg az alapképzések esetében őket a nappali költségtérítéses és a levelező támogatott képzésekben tanulók követik a lemorzsolódási arány szerinti sorrendben, addig a mesterképzéseknél az esti és levelező költségtérítéses képzések hallgatói azok, akiket kisebb arányban érint a sikertelen képzéskimenet (Stéger & Demcsákné Ódor, 2015b).

A részidős képzések általában rosszabb lemorzsolódási statisztikái mögött az ezekre a képzésekre járó hallgatók eltérő háttere és tanulmányi életútja áll: a nappali tagozatos hallgatókkal összehasonlítva a részidős képzések hallgatói között nagyobb arányban vannak, azok, akik nem közvetlenül érettségi után kezdték képzésüket, akik már a képzés kezdetét megelőzően dolgoztak legalább heti 20 órában, illetve azok, akik képzésük mellett is dolgoznak. Kisebb köztük a kollégiumban élők aránya, de nagyobb az egyedül, vagy partnerrel élőké, és kis arányban vallják magukat elsősorban diáknak, inkább jellemző rájuk, hogy úgy tekintenek magukra, mint akik más tevékenység végzése mellett tanulnak (Garai, 2014).

A lemorzsolódás időbeli mintázatát illetően úgy tűnik, hogy a hallgatói sikeresség szempontjából az első tanévnek kiemelt jelentősége van: ez az év alapozza meg a későbbi egyetemi sikerességet és bennmaradást. Nem véletlen, hogy a lemorzsolódás mértéke is az első évben a legmagasabb (Reason, Terenzini, & Domingo, 2006; Stéger, 2015).

Mivel a hallgatók a képzést különféle okokból hagyhatják el, a képzés be nem fejezésének magas aránya nem feltétlenül jelenti sem a hallgató, sem a felsőfokú intézmény, sem a rendszer kudarcát: a hallgatók képzést válthatnak, ha ráébrednek, hogy eredeti választásuk nem illeszkedik kellőképpen az elképzeléseikhez, elhelyezkedhetnek a diplomaszerzést megelőzően, vagy lehet, hogy eleve nem volt céljuk a diploma megszerzése, csak néhány kurzus elvégzése (OECD, 2016b). Ugyanakkor láthattuk a korábban idézett adatokból, hogy a diploma meg nem szerzése általában hosszabb távon is alacsonyabb jövedelemmel, gyengébb munkaerőpiaci esélyekkel és alacsonyabb szintű élettel való elégedettséggel jár együtt, így a munkaerőpiacra való kilépés a diplomaszerzés helyett lehet, hogy rövid távon jó stratégia, de hosszabb távon hátrányokat jelenthet. A nem megfelelő egyén-képzés illeszkedés esetén a pályakorrekció az egyén szempontjából jobb döntés lehet, mint a diploma minden áron való megszerzése, ugyanakkor az egyén szempontjából ez is részben elvesztegetett tanulmányi időt, és befektetést, intézményi szempontból pedig az erőforrások nem hatékony kihasználását jelenti. Felmerül továbbá, hogy vajon pályakorrekciók száma az intézmények részéről

alaposabb felvételi tájékoztatással, illetve a belépés előtti hatékonyabb pályatanácsadással mérsékelhető lehet-e.

II.3. A LEMORZSOLÓDÁS HÁTTÉRTÉNYEZŐI

A felsőfokú intézmény elhagyása, illetve az intézményben/képzésben való bennmaradás egyike a felsőoktatás legintenzívebben tanulmányozott jelenségeinek – legalábbis az Egyesült Államokban, ahol már a terület kérdéseit öt évtizede vizsgálják. A következőekben a jelen dolgozat bevezetőjében kijelölt fókuszterületek mentén tekintjük át a felsőoktatási lemorzsolódás kutatásának eddigi főbb eredményeit.

A lemorzsolódás kutatásának történetét, és azt, hogy a terület megértése hogyan változott idővel Berger és Lyon is összefoglalták (Berger & Lyon, 2005), akik kiemelték, hogy bár a probléma a formális oktatás rendszerek működésének kezdete óta fennállt, az 1960-as éveket megelőzően csak ritkán foglalkoztak vele, és az első elméleti modellek is csak az 1970-es években születtek meg.

A lemorzsolódással kapcsolatos legkorábbi tanulmányok, a fogalom konceptualizálása az 1930-as években kezdődött, de kezdetben és egészen az 1970-es évek elejéig a probléma gyökerét elsősorban a hallgatóban, a hallgató tulajdonságaiban látták (W. R. Habley és mtsai., 2012), jellemzőiket, személyiségüket, képességeiket, és motivációikat helyezték a vizsgálódások fókuszába (Aljohani, 2016; Tinto, 1993). Kifejező, hogy az egyik legkorábbi a témával foglalkozó írás a „*College student mortality*” címet viselte (McNeely, 1938). A korai elméletek nem folyamatban gondolkodtak, hanem abban, hogy a különféle egyéni, valamint az intézményi tulajdonságok (pl.: méret, szelektivitás) hogyan viszonyulnak a lemorzsolódáshoz, de az 1970-es évekig nem próbálták mindezt modellbe helyezni és megérteni, hogy ezek a tulajdonságok egymással kölcsönhatásban, hosszabb időtávon hogyan hatnak a lemorzsolódási folyamatra (Tinto, 1975).

Korán felmerült ugyanakkor a képzésből kimaradók aszerinti csoportosítása, hogy önszántukból hagyták-e félbe a képzést, illetve aszerint, hogy kimaradásuk végleges-e, vagy időleges. Hackmann és Dysinger ebben két faktort, az egyetemi képzés melletti elköteleződést és az egyetemi kompetenciákat tartotta meghatározónak. Elméletük szerint az elköteleződés szintje az egyetemen való bennmaradásra irányuló motivációt jelzi előre, míg az egyetemi kompetencia az az egyetemi tanulmányok követelményeinek való megfelelés képességét jelöli. A két faktor alapján a szerzők elkülönítették (a) a kitartók („persisters”), (b) a képzésváltók/visszatérők („transfers/returnees”, vagy más szakirodalmi forrásban „stopouts” (Horn, 1998), (c) az elbocsátottak („academic dismissals”) és (d) az önkéntes képzéselhagyók („voluntary withdrawals”) csoportjait:

- (a) A kitartók, vagyis a képzést elvégzők csoportjában mind a kompetenciák, mind az elköteleződés szintje legalább közepes, vagy annál erősebb.
- (b) A legalább közepes szintű kompetenciákkal rendelkező, de alacsony elkötelezettséggel leírható hallgatók nagy arányban hagyják félbe önszántukból a képzést, de térnek vissza később a felsőoktatásba, akár az eredeti, akár más intézménybe.

- (c) A gyenge kompetenciákkal, de erős elkötelezettséggel bíró hallgatók kitartanak a tanulmányaik mellett, míg végül elégtelen tanulmányi teljesítményük miatt nagy valószínűséggel elbocsátásra kerülnek.
- (d) Azok, akik esetében mind a kompetenciák, mind az elköteleződés szintje alacsony, jellemzően önszántukból hagyják félbe képzésüket és nem is kezdenek másikat (Hackman & Dysinger, 1970).

A korai elméletalkotók között volt David Kamens (1971) is, aki nem a hallgatók, hanem a szervezeti változók szerepét kutatta. Eredményei szerint a nagyobb, és szélesebb képzési kínálattal rendelkező felsőoktatási intézményeknek, melyek végzettjeiknek magasabb presztízsű elhelyezkedni lehetőséget tudnak kínálni, kedvezőbbek a lemorzsolódási mutatói.

II.3.1. A bevonódás⁴ szerepe az egyetemi bennmaradásban

Az 1970-es évek elején Durkheim öngyilkosságelmélete nagy hatással volt a lemorzsolódás kutatóira. Az elmélet szerint a társadalomban akkor nő az öngyilkosságok aránya, ha a társadalmi integráció két típusának, a normatív vagyis az értékek kongruenciájának és a kollektív integrációnak a szintje nem megfelelő (Durkheim, 1961 id. Tinto, 1975). Ahogy az öngyilkosság a társadalomból való kilépés egy formája, a lemorzsolódás egy kisebb társas rendszerből való kilépésnek tekinthető, vagyis feltételezhető, hogy hasonló folyamatok állnak a háttérben.

Az elméletet első alkalommal William G. Spady (1970) alkalmazta a lemorzsolódás megértésére. Spady feltételezte, hogy a lemorzsolódás folyamata a hallgató családi háttérének, korábbi tapasztalatainak, elvárásainak és céljainak bázisán, a hallgató és az egyetem közti interakcióban alakul, ahol a hallgató tulajdonságai (érdeklődések, készségek, attitűdök) az egyetem rendszerében többféle forrásból (kurzusok, hallgatótársak, adminisztráció stb.) származó hatásokkal találkoznak. Ebben az interakcióban a siker érdekében a hallgatónak asszimilálnia kell az egyetem tanulmányi és társas rendszereibe. A hallgató a rendszerek értékességét, kielégítő voltát a következők függvényében határozza meg: intellektuális fejlődésének mértéke, tanulmányi teljesítménye, a közösségi értékek és attitűdök kongruenciája a hallgató értékeivel és attitűdjeivel, kialakult baráti kapcsolatok és észlelt baráti támogatás mértéke. Mindezek meghatározzák a hallgató integrációját az egyetemi közegbe. Durkheim elméletével összhangban a rendszerből való kilépés akkor következhet be, ha

⁴ Az ebben a dolgozatban bevonódásként hivatkozott konstruktumra a lemorzsolódás kutatásának történetében három, egymással tartalmilag többé-kevésbé átfedő kifejezés volt használatban: az „involvement” kifejezést eredetileg Astin (1975) használta, az „engagement”-et Kuh (Kuh, 2003), míg az „integration”-t Tinto (1975). Wolf-Kendel és munkatársai (Wolf-Wendel, Ward, & Kinzie, 2009) a vonatkozó szakirodalom áttekintve és mindhárom eredeti szerzőt meginterjúvolva kísérletet tett a három fogalom átfedéseinek és különbségeinek feltárására. Az ezen munka kapcsán vele készített interjúban Tinto azt nyilatkozta, hogy bár korai műveiben a jelenségre az „integráció” fogalmát használta, ezt később „involvement”-re cserélte, mert megítélése szerint az integráció jelentése az 1970-es évek óta olyan változáson ment keresztül, ami miatt korai elmélete félreértelmezhetővé vált. Az integráció alatt ugyanis sosem a hallgató asszimilációját értette, hanem egyfajta „valahova való tartozás” érzését, aminek mára az „involvement” vagy magyarul „bevonódás” sokkal pontosabb kifejezője lett.

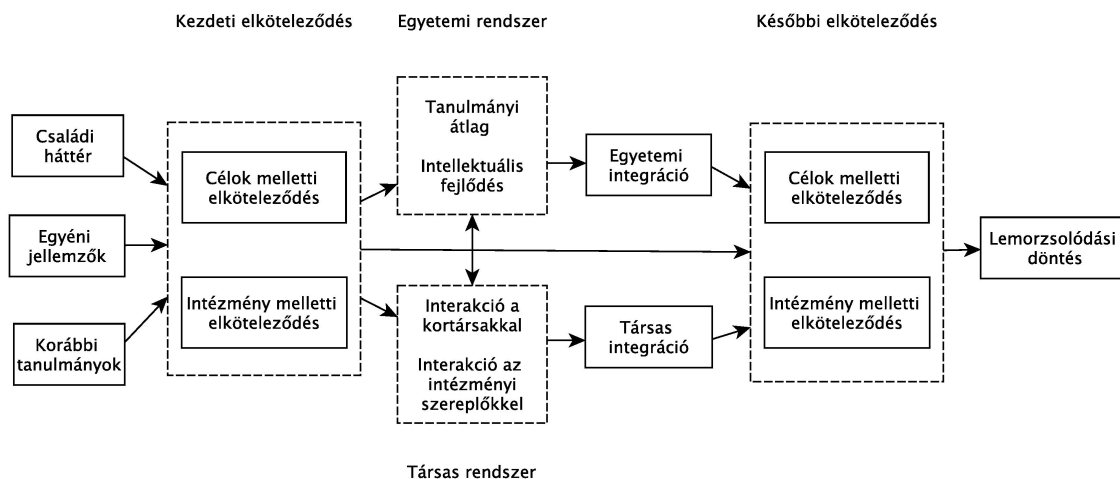
az integráció mértéke nem megfelelő, vagyis nem alakul ki közeli, személyes kapcsolat a rendszer más tagjaival és/vagy a közösség értékrendszere és érdeklődése nincs összhangban a hallgatóéval (normatív inkongruencia). A problémás integráció a lemorzsolódásra nem közvetlenül, hanem az egyetemen tapasztaltakkal való elégedettségen és az egyetem melletti elköteleződésen keresztül hat. (Spady, 1970, 1971).

Spady munkájának érdeme, hogy egyike volt azon első munkáknak, melyek nem külön-külön vizsgálták a hallgató és az intézmény egyes tulajdonságainak együttjárását a lemorzsolódással, hanem a korábbi kutatási eredmények elméleti szintetizálásával egy longitudinális modell felvázolását kísérelte meg (Tinto, 1975)

Vincent Tinto interaktív modellje

Vincent Tinto 1975-ben megjelent tanulmányában vázolta azt az elméleti, intézményi modelljét, amit azóta több szerző közel paradigmaticusnak tekint a lemorzsolódás kutatásában (Braxton és mtsai., 2014; Davidson & Wilson, 2013). Tinto elméletét Spadyhez hasonlóan (1970) és részben azt kiegészítve, Durkheim öngyilkosságelméletéből a lemorzsolódás kutatásának addigi eredményeit, illetve a költség-haszon viszonyának elemzésére vonatkozó oktatásgazdasági szempontokat is figyelembe véve alkotta.

Tinto szerint elsősorban a hallgatók társas és egyetemi integrációjának („social and academic integration”) erőssége határozza meg az intézményben való bennmaradásukat. A longitudinális elmélet szerint a hallgatók olyan „belépéskori” tulajdonságai, mint a családi háttér (szülők iskolázottsága, anyagi helyzete), a személyes jellemzők (nem, a személyiségjegyek, vagy a képességek) és a korábbi tanulmányok befolyásolják az egyetemmel kapcsolatos elvárásaikat, és kezdeti elköteleződésüket. Az elköteleződésnek két formáját különböztette meg, az adott intézmény melletti elköteleződést és a célok, a tanulmányok folytatása, a végzettség megszerzése iránti elköteleződést. Elköteleződésük az egyetemen töltött idő alatt, az egyetemi környezetnek, az egyetem tanulmányi és társas életébe való integráció mértékének köszönhetően időközben módosul és közvetlenül jelzi a lemorzsolódásra vonatkozó szándékot és a lemorzsolódást (3. ábra). Tinto elméletének fontos jellemzője, hogy egy egyetlen intézményen belül megvalósuló integrációs folyamat ír le, vagyis kizárólag az intézményi szintű lemorzsolódással foglalkozik, az intézményváltó hallgatókat lemorzsolódónak tekinti. Jellegéből adódóan elsősorban az intézményt önkéntesen elhagyókra alkalmazható, nem a tanulmányi okokból kiesőkre, illetve a korai lemorzsolódási kutatásokhoz hasonlóan egyetemi kampuszon élő hallgatókat vizsgált. Összességében a társas integráció szerepét meghatározóbbnak tartotta, mint az egyetemi integrációt, és ez a későbbi kutatások irányára is hatással volt (Davidson & Wilson, 2013).



3. ábra: Tinto elméleti modellje a lemorzsolódásról (1975)

Tinto elméleti modelljének egyik elvitathatatlan érdeme, hogy rengeteg további munkát inspirált. A megalkotását követő években több kutatás, többféle intézményi környezetben is validálta az elméletet, vagy annak egy részét (Bean & Metzner, 1985; Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992; Munro, 1981; Nora, Attinasi, & Matonak, 1990; Pascarella & Chapman, 1983; Terenzini & Pascarella, 1978, 1980).

Munro kutatásában az egyetemi integráció mértékére a tanulmányi átlagból és az intellektuális fejlődéssel való elégedettségéből következtetett, amit – szemben Tintoval – az intézményi elkötelezettség mértékére összességében sokkal meghatározóbbnak talált, mint az egyetem társas közegébe való integráció mértékét (amit az egyetemi élettel való elégedettségen keresztül becsült meg). Ugyanakkor, Tinto elméletével összhangban azt is megerősítette, hogy a bennmaradással legerősebben a célok melletti elköteleződés függ össze (1981).

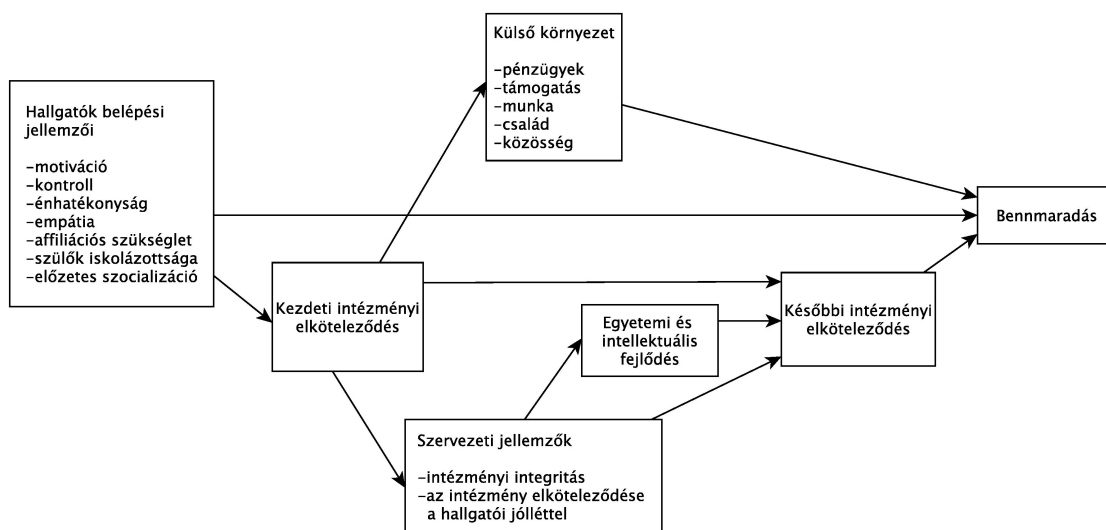
Később több elméletalkotó a Tinto-féle modell átdolgozására tett javaslatot. Braxton, Sullivan és Johnson (1997 id. Berger & Braxton, 1998) egy felsőoktatási intézményben vizsgálta empirikusan Tinto modelljét, és Tinto eredeti 13 propozíciójából a vizsgálat eredményei és azok logikai elemzése után négyet tudtak megerősíteni. A megmaradt propozíciók értelmében a hallgatók belépéskori tulajdonságai hatással vannak az intézményi melletti kezdeti elköteleződésre. Ez a kezdeti elköteleződés és a hallgató egyetemi közösségekhez való integrációjának mértéke kapcsolatban van az intézmény melletti elköteleződés későbbi szintjével, ami viszont a hallgató egyetemen való bennmaradásával függ össze. A szerzők tehát a Tinto modelljét teljes egészében nem, de az által legjelentősebbnek tartott integráció szerepét igazolni tudták, ugyanakkor az általuk felvázolt modell nem magyarázta ennek kialakulását. Erre Berger és Braxton (1998) tettek kísérletet, és mivel korábban több tanulmány is kimutatta a szervezeti változók hatását a képzésen való bennmaradásra (pl.: Bean, 1980; Braxton & Brier, 1989; Kamens, 1971), ezeket vonták be a kiinduló modellbe. Empirikusan is tesztelt modelljükben három szervezeti változó állt az integrációval, illetve azon keresztül a bennmaradási szándékkal kapcsolatban: (1) az egyetemi kommunikáció, vagyis, hogy a

hallgató mennyire tájékozott az egyetemi követelményekkel kapcsolatban, (2) az egyetemi szabályok, az osztályozás korrektsége és a (3) a kurzusokat, egyetemi életet érintő döntések meghozatalában való részvétel lehetősége.

Cabrera és munkatársai Tinto modelljét a pénzügyi támogatások szerepével egészítették ki. Modelljük szerint a pénzügyi támogatások nem csak közvetlenül, az esélyek kiegyenlítésén keresztül járulnak hozzá a bennmaradáshoz, hanem azért is, mert ezeknek köszönhetően a hallgatókra kisebb nyomás nehezedik, kevesebb időt kell munkával tölteniük, így több idejük és lehetőségük van társas tevékenységekre, így több alkalmuk nyílik a társas integrációjuk és egyetemi integrációjuk elmélyítésére. A pénzügyi támogatás közvetetten a tanulmányi teljesítményre is hatással van: mivel tanulmányaikra is több időt fordíthatnak, magasabb tanulmányi átlagot tudnak elérni (Cabrera, Nora, & Castaneda, 1992). Az, hogy a lemorzsolódó hallgatók utólag maguk is gyakran hivatkoznak anyagi okokra szintén jelzi ezen feltétel jelentőségét – egy vizsgálat szerint a 2003/2004-es tanévben felsőfokú tanulmányokat kezdők, majd az első évben lemorzsolódók, a képzés félbehagyásának 30,8%-ban anyagi nehézségeket említettek (Ross és mtsai., 2012).

Tinto elméletének egyik kritikája szerint az nem alkalmazható olyan intézményekben, ahová nagy arányban teljes munkaidőben dolgozó, családi kötelezettséggel is terhelt hallgatók járnak, illetve ahol a hallgatók nagyobb része nem a kampuszon él (Braxton és mtsai., 2014), hiszen ezekben az intézményekben a hallgatóknak kevésbé van ideje és lehetősége arra, hogy részt vegyenek tanórán kívüli, a társas integrációt támogató tevékenységekben. Más kutatások szerint, ha kisebb mértékben is, de az egyetemhez való tartozás érzése ezekben a felsőoktatási intézményekben is összefügg a bennmaradással. Az ilyen felsőoktatási intézményekben az egyetemi és társas integráció nem különül el, hanem sokszor együttesen, azonos tevékenységeken, elsősorban a kurzusokhoz kapcsolódóan létrejövő információs hálózatokba való bekötődésen keresztül valósul meg. Az információs hálózatok segítségével lehetővé válik a tanulmányokkal kapcsolatos informális tájékozódás, és a személyes kapcsolatok kialakítása is (Karp, Hughes, & O’Gara, 2010).

Braxton és munkatársai Tinto eredeti modelljének felhasználásával dolgozták ki a kampuszon kívül élő hallgatókat oktató intézmények lemorzsolódási modelljét (4. ábra), amiben a bennmaradást az intézmény melletti elköteleződés jelezte előre, amit leginkább a hallgató által tapasztalt intellektuális fejlődés mértéke, valamint annak megítélése befolyásolt, hogy az intézmény mennyire elkötelezett a hallgatói jóllét irányában.



4. ábra: A hallgatói lemorzsolódás modellje a nem kampuszon élő hallgatók által látogatott egyetemeken (Braxton, Hirschy and McClendon 2004-es modelljének Braxton és munkatársai által átdolgozott változata (2014))

Egy kutatás a Tinto féle elmélet valamennyi változóját egy, a lemorzsolódást előrejelző modellbe helyezve arra a következtetésre jutott, hogy annak illeszkedési mutatói nem kielégítőek. A kritika szerint a modell túl nagy hangsúlyt fektet a szervezeti változókra és keveset az egyének különbözőségére, illetve a hallgatók egyéni szempontjaira. Az integrációs változók nem veszik kellő súllyal figyelembe a hallgató percepciót, élményeit, illetve azokat az egyéni körülményeket, amiben a lemorzsolódásra vonatkozó döntésük megszületik, holott ezek a szubjektív változók feltehetően jelentősebb hatással bírnak (Brunsden, Davies, Shevlin, & Bracken, 2000). Bean és Eaton (2000, 2001) pszichológiai modellje (amiről a II.3.3 fejezetben írunk részletesebben) szintén a hallgató és az egyetem interakciójában létrejövő integráció hallgató által észlelt erősségének és minőségének jelentőségét hangsúlyozza.

Tinto maga is évtizedeken keresztül dolgozott elmélete csiszolásán és annak továbbgondolásán. 1993-ban kiegészítette azt a külső környezet szerepével, melyek a környezet elvárásai, a hallgatók anyagi lehetőségei, illetve egyetemen kívül munkahelyi és családi kötelezettségei, melyek az intézmény és a célok melletti elköteleződésre vannak hatással. (Tinto, 1993). Eredményeinek a lemorzsolódást csökkentő intervenciók során való alkalmazásának facilitálására 2012-ben összefoglalta azok kulcsfontosságú elemeit. Ebben a kötetében a korábban integrációként hivatkozott egyetemi és társas rendszerekhez való tartozás helyett a szubjektívebb elemeket is tartalmazó bevonódás (involvement) kifejezést használta. Felsorolta azt a négy területet, ami kapcsolatban lehet a bevonódással, illetve a magasabb hallgatói bennmaradási aránnyal:

Elvárások: Tinto szerint a hallgatói siker egyik kulcsa, hogy a hallgatóknak kellően magas elvárásaik legyenek a saját teljesítményükkel kapcsolatban. Ezt az intézmény által meghatározott elvárások is formálják, mivel a hallgatók részben ahhoz igazítják a saját magukkal szemben támasztott elvárásaikat. Az intézmény által

meghatározott elvárásoknak, azok optimálisan magas szintje mellett világosnak, egyértelműnek, illetve következetesnek is kell lenni, hiszen a megfelelő hallgatói teljesítmény alapvető feltétele, hogy a hallgatók tudják, hogy pontosan mire van szükség ahhoz, hogy teljesítsenek egy kurzust, és ahhoz, hogy diplomát szerezzenek, ismerjék a tanulmányi szabályzatot és a diplomához vezető lépéseket. Az elvárások intézményi kommunikációjának színterei részben formálisak, mint az orientációs programok, a szakos tájékoztatók, a tanácsadás, továbbá a tanórák. A szerző szerint ezek közül a legjelentősebb a tanórák szerepe, ahol a kurzus tantervéről, teljesítésének feltételeiről, az értékelés módjáról tájékozódhatnak a hallgatók. Az elvárások formálásának másik útja informális utakon, tanácsokon, hálózatokon keresztül történik a kortársak, oktatók, vagy akár a család részvételével. Az elvárások fontosságát empirikus tanulmányok is igazolják: 67 darab 2005 és 2016 között megjelent, az elvárások és a teljesítmény kapcsolatát vizsgáló tanulmány meta-analízisének eredménye szerint az oktatók által közvetített elvárások közepes erősségű, pozitív kapcsolatban állnak a tanulók teljesítményével (Danişman, 2017).

Támogatás: Az elvárásoknak való megfelelés feltétele, különösen a tanulmányok első évében, a környezet támogató jellege. A támogatás egyik formája *tanulmányi* jellegű („academic support”), ami különösen az egyetemre nem teljesen felkészülten érkező hallgatók esetében jelent segítséget többek között tutorálás, fejlesztő, felzárkóztató kurzusok, tanulócsoporthoz formájában. Tinto kiemeli, hogy ennek a támogatásnak osztálytermi környezetben is elérhetőnek kell lennie, hogy az egyetemen csak a tanórák idején tartózkodó (pl.: dolgozó, családos) hallgatók számára is biztosított legyen.

A támogatás másik formája a *társas támogatás* („social support”), a valahová való tartozás érzésének növelése, az egyetemi közösség(ek)ben való tagság megerősítése. Ez a fajta támogatás, ami olyan formákban jelenik meg, mint a tanácsadás, a mentorálás, vagy a rekreációs programok, szintén az első évben bír jelentőséggel, amikor a hallgatók az egyetemi közegben új kapcsolatokat alakítanak ki. Ezek az egyetemi kapcsolatok, tagságok Tinto összefoglalója szerint számos előnyt jelentenek: megkönnyítik az egyetemre történő átmenetet és csökkentik az ezzel járó stresszt, biztosítják a hallgatótársakon keresztüli informális információszerzés lehetőségét, növelik az önértékelést és ezáltal a teljesítményt, erősítik az intézmény melletti elköteleződést, és a bennmaradási intenciókat.

A támogatások harmadik formája, az *anyagi* vonatkozású, ami egy intenzíven kutatott, gyakran ellentmondásos eredményeket felmutató terület. Cabrera, Nora és Castaneda tanulmányát (1992) idézve, Tinto kiemeli, hogy a pénzügyi támogatásnak közvetett hatása van a bennmaradásra, mivel lehetővé teszi, hogy a hallgató figyelmét munka helyett a tanulmányaira fordítsa, ami pozitívan hat intézményi bevonódására. Más eredmények szerint ugyanakkor az anyagi támogatás (pl.: ösztöndíj, szociális segély) összege pont a legalacsonyabb jövedelmű, szülői támogatással nem rendelkező hallgatók esetében nem elegendő ahhoz, hogy megélhetési költségeiket és a tandíjukat fedezze, így a bennmaradásra a gyakorlatban nem gyakorol pozitív hatást (Paulsen & St. John, 2002).

Értékelés és visszajelzés: A tanulmányokkal, a hallgatói munkával kapcsolatos gazdag és gyakori értékelések, oktatói visszajelzések szintén a hallgatói sikerességet erősítik, különösen, ha ezek segítségével a hallgatók fejleszteni tudják tanulási stratégiákat. Egyik formája a kurzushoz kapcsolódó rendszeres tantermi értékelés, ami mind az oktatót, mind a hallgatót információval látja el és támogatja a tanulási-tanítási folyamatot. A lemorzsolódás ellen hatnak a korai jelzőrendszerek is, melyek alapja a hallgatók tanulmányi eredményeinek monitorozása. A teljesítményt érintő problémák, vagy visszaesés detektálása esetén az intézmény ezért felelős munkatársa a hallgatót közvetlenül megszólítja és gondoskodik arról, hogy személyre szabott segítséget kapjon. Az ilyen rendszerek különösen akkor hatékonyak, ha az oktatók is részt vesznek a működtetésükben, felhasználják a félévközi eredmények is, annak érdekében, hogy a szemeszter vége előtt beazonosíthatóvá váljanak a problémákkal küzdő hallgatók.

Bevonódás: Tinto által a legjelentősebbnek tartott feltétele a képzésen való bennmaradásnak a bevonódás. Két formája, az egyetemi és a társas bevonódás többféleképpen hat a bennmaradásra. Azok a hallgatók, akiknél magasabb az egyetemi bevonódás mértéke – vagyis több időt és energiát szentelnek a tanulmányaik szempontjából jelentős olyan tanórai és tanórán kívüli tevékenységeknek, mint a hallgatótársakkal és oktatókkal való kommunikáció, közös munka, tanulás, nagyobb valószínűséggel fejezik be képzésüket (Kuh, Kinzie, Cruce, Shoup, & Gonyea, 2007). A társas bevonódás közvetlenül és az általa biztosított érzelmi támogatáson keresztül közvetetten is támogatja a bennmaradást. Tinto kötetében hangsúlyozta, hogy a bennmaradással elsősorban nem a bevonódás számszerűsíthető mértéke (pl.: barátok száma) hanem annak hallgató általi értékelése, az egyetemhez való tartozás, a közösséghez való tartozás szubjektív érzései állnak kapcsolatban.

A bevonódás két formája, bár fogalmilag különállóak, a gyakorlatban sokszor átfednek és egymásra is hatással vannak: az egyetemi bevonódást támogató tevékenységek, amennyiben azok más hallgatókkal interakcióban valósulnak meg (ilyenek például a kooperatív tantermi feladatok, vagy a tanulócsoporthoz) a társas bevonódást is elősegítik, továbbá a bevonódás mindkét formáját támogatják a tanulói közösségek – az olyan hallgatói csoportok, melyek több kurzust közösen végeznek (Zhao & Kuh, 2004).

Azt, hogy az egyetemi bevonódás, az egyetem melletti elköteleződés, és az azzal való azonosulás az egyetemmel való elégedettséggel, illetve a kompetenciák fejlődésének észlelt mértékével összefüggést mutat magyarországi kutatás is megerősítette (Kiss, Sinka, & Czabán, 2012). Ezen kívül, bár nem kifejezetten egyetemi kapcsolatokat és bevonódást vizsgált, de a kortárs társas kapcsolatok és a felsőfokú végzettség összefüggései az Ifjúság 2012 kutatás adatai alapján is kimutatható: a baráti kapcsolatok léte, a baráti kör stabilitása, illetve az önkéntes szervezetekben való tagság, az azokhoz való kötődés az egyetemi hallgatókra és a diplomásokra jellemzőbb, mint a felsőfokú képzésben nem résztvevőkre, ez az előny különösen az alacsony végzettséggel rendelkező szülők gyerekei esetében jelentkezik – náluk a továbbtanulás tervezésére, az optimista munkakép kialakítására, a felsőoktatásba való bejutásra különösen pozitív hatással van a baráti kapcsolatháló és a csoportokhoz való tartozás (Pusztai, 2015).

A bevonódás szerepét erősíti meg az is, hogy az egyetemi kampuszon első éves hallgatók nagyobb arányban folytatják tanulmányaikat a második évben, mint a nem a kampusz területén élő hallgatók (Schudde, 2011), illetve nagyobb arányban szereznek diplomát is, mint a kampuszra máshonnan bejáró társaik, ugyanakkor ez a hatás nem közvetlenül a kollégiumnak köszönhető, hanem az abból eredő lehetőségeknek (Simpson & Burnett, 2017). Kuh és munkatársai kiemelték, hogy az egyetemi kampuszon élő hallgatók jobban integrálódnak az egyetemi életbe, mint bejáró társaik, nagyobb arányban végzik az egyetemet teljes időben, így több kurzust vesznek fel, több időt készülnek óráikra. Könnyebben hozzáférnek az oktatókhoz, hallgatótársaikhoz, és egyéb egyetemi forrásokhoz, kevesebb családi elkötelezettségük van, így több órán kívüli egyetemi tevékenységben tudnak részt venni (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2007), több társas támogatást kapnak a kampuszon élő közösségtől, nagyobb valószínűséggel vesznek részt egyetemi céljaikat támogató tevékenységekben, és szereznek diplomát, szemben a bejáró hallgatókkal, akik tanulmányi és egyéb kötelezettségeik (család, munka, utazás stb.) között egyensúlyoznak (Simpson & Burnett, 2017). Az egyetemi kampuszon való lakhatás növeli az egyetemi bevonódás sikerességét (Astin, 1984) és azon keresztül támogatja a és a bennmaradást és a tanulmányi sikerességet (Pike, Schroeder, & Berry, 1997).

II.3.2. Motivációk

A motivációs elméletek az elmúlt másfél évtizedben egyre gyakrabban merültek fel a tanulmányi sikeresség, a képzésen való bennmaradás önálló, vagy a bennmaradási elméletek kiegészítő magyarázataként.

Stage az elsők között volt, aki Tinto elméletét azzal kritizálta, hogy az nem ismeri fel a motivációk szerepét az elköteleződés kialakításában. Elmélete szerint a hallgatók intézményi és társas bevonódását a Tinto által felsorolt egyetemre történő belépéskori jellemzőkön (mint a nem, vagy a szocioökonómiai státusz), és a kezdeti elköteleződésen kívül a tanulmányi motivációk is meghatározzák. Kérdőíves vizsgálatának eredményeképpen az általa vizsgált hallgatók többségét három motivációs típusba sorolta (1) a diplomáért tanulók csoportja, (2) az ismeretszerzésért tanulók csoportja, és (3) a közösségi szolgálat céljából tanulók csoportja – ez utolsó csoport saját bevallása szerint elsősorban az emberiség segítése céljából folytatott tanulmányokat. A három csoportban Tinto elméleti modellje eltérő módon működött. A diplomáért tanulók csoportjában a bennmaradást az egyetemi integráció és a későbbi intézményi elköteleződés predikálta a legerősebben, míg a szülők végzettsége szignifikánsan bejósolta az egyetemi integrációt (apa esetében pozitív, anya esetében negatív irányban). Az ismeretszerzésért tanulók esetében szintén fontos bejósolója volt a bennmaradásnak az egyetemi integráció és az intézményi elköteleződés, illetve az anya iskolai végzettsége - jelen csoportban pozitív irányban. A közösségi szolgálat csoportjának bennmaradási modellje hasonlított leginkább Tinto eredeti modelljére: az egyetemi integráció magas szintje, a célok melletti elköteleződésen, míg a társas integráció az intézmény melletti elköteleződésen keresztül volt hatással a bennmaradásra (Stage, 1989).

Guiffrida pedig amellet érvelt, hogy az öndeterminációs elmélet (SDT) (Deci & Ryan, 1991, 2000) elvei segítségével feltárható a motivációs orientáció, illetve az egyetemi teljesítmény és az egyetemen való bennmaradás kapcsolata, ami lehetőséget nyújthat Tinto (1993) elméletének továbbfejlesztésére (Guiffrida, 2006).

Az öndeterminációs elmélet szerint a motivációk azok öndetermináltságának megfelelően egy kontinuum mentén helyezhetőek el, aminek egyik végén a motivációk hiánya, vagyis az amotiváció állapota áll. Az amotiváció állapotát az extrinzik motivációk követik, melyek esetében a tevékenység végzésének oka külsőleges. Az extrinzik motiváció négy formát ölthet (Deci & Ryan, 2000), melyek az öndetermináció mértéke szerint állíthatóak sorrendbe. Ezek közül az első a külső szabályozás, amikor a tevékenység hajtóereje kizárólag valamilyen külső jutalom reménye, vagy a büntetés elkerülése. A második az introjektált szabályozás, ami már egy minimálisan belsővé tett extrinzik motivációs forma, amiben a viselkedés szabályozója valamilyen belső nyomás, például a szorongás. Ezt követi a sorrendben az identifikált szabályozás, amikor az egyén azonosult a tevékenység végzésnek okaival. A leginkább öndeterminált, utolsó formája az integrált szabályozás, amikor a motiváció belsővé vált, de eredete még külsődleges.

A motivációk kontinuumának másik végén az intrinzik motivációk helyezkednek el, amelyeket az határoz meg, hogy az egyén az érintett tevékenységet olyan belső okokból folytatja, mint a magából a tevékenységből származó élvezet. Az intrinzik motivációk három komponense három alapvető emberi szükséglet kielégítésére irányul, melyek az autonómia, a kompetencia és valahova tartozás szükségletei (Deci & Ryan, 1991).

Guiffrida munkatársaival megvizsgálta, hogy a három pszichológiai szükséglet által támogatott intrinzik motivációk hogyan függnek össze a képzésen való bennmaradási szándékkal és a tanulmányi átlaggal. Kérdőíves kutatásuk eredménye szerint mind az autonómia, mind a kompetencia szükségletből eredő motiváció pozitív kapcsolatban volt a bennmaradási szándékkal, és a tanulmányi átlaggal, míg a valahova tartozás szükséglete komplexebb mintázatot mutatott: bár közvetlen kapcsolatban nem volt a bennmaradási intencióval, a tanulmányi eredményekre típustól függően többféle hatást gyakorolt: a hallgatótársakhoz való kapcsolódás szükséglete negatív, az oktatókhoz és egyetemi munkatársakhoz való kapcsolódás igénye pozitív relációban volt a tanulmányi átlaggal (Guiffrida, Lynch, Wall, & Abel, 2013).

Egy kutatás szerint, ami az egyetemi motivációs kérdőív alkalmazásával mérte fel a motivációk és az kurzuson való bennmaradás kapcsolatát kanadai főiskolai hallgatók körében azt találta, hogy a képzésben való bennmaradással az amotiváció mértéke erős negatív kapcsolatban, míg az intrinzik motivációk erős, az extrinzik integrált szabályozás és az identifikált szabályozás pedig gyengébb pozitív kapcsolatban volt. A nők esetében az amotiváció szintje alacsonyabb, az intrinzik, illetve az öndetermináltabb (integrált szabályozás és identifikált szabályozás) extrinzik motivációk jellemzőbbek voltak, ami más tényezők mellett hozzájárulhat a nők körében itt is tapasztalt alacsonyabb lemorzsolódási arányhoz (Vallerand & Blssonnette, 1992). A motivációk különböző típusának lemorzsolódásra gyakorolt eltérő hatását erősíti meg egy másik, longitudinális

kutatás is, amelyben a lemorzsolódás legerősebb előrejelzője szintén az amotiváció volt, mellette az intrinzik motivációk és az extrinzik identifikált szabályozás pozitív, a külső szabályozás negatív kapcsolatban volt a későbbi bennmaradással (Pelletier, Fortier, Vallerand, & Nathalie M. Briere, 2001)

Baker (2004) szintén az egyetemi motivációs skála (AMS) segítségével vizsgálta a motivációk kapcsolatát az egyetemre történő pszichoszociális beilleszkedéssel: míg az intrinzik motivációk pozitív, és az amotiváció negatív kapcsolatban volt a beilleszkedéssel, addig az extrinzik motivációk vonatkozásában semmilyen kapcsolatot nem talált. Az amotiváció ebben a kutatásban is különösen jelentős változónak bizonyult, a pszichoszociális beilleszkedés varianciájának 42%-át magyarázta.

II.3.3. Pszichológiai változók

Bár a motivációk a kutatások szerint jelentős szerepet játszanak az egyetemi sikerességben, a lemorzsolódás kutatásában a korai években és az utóbbi időben is felmerült az egyéb pszichológiai változók szerepe. Az egyik kifejezetten pszichológiai irányultságú modell szerint (Bean & Eaton, 2000, 2001) az egyetemi és társas bevonódás kialakításában, és így a lemorzsolódáshoz, vagy a képzés befejezéséhez vezető folyamatban jelentős pszichológiai jellemzők: (1) a megküzdés, vagyis az új környezethez való adaptálódás képessége; (2) a kontroll külső, vagy belső helye, vagyis a hallgató hite abban, hogy eredményei a szerencsének, vagy saját teljesítményének köszönhetőek-e; és az (3) az énhatékonyság, vagyis az abban való hit, hogy a személy képes arra, viselkedésével elérjen valamilyen kitűzött célt (Bandura, 1997), különös tekintettel az egyetemi munkával kapcsolatos énhatékonyságra. Eredményeik szerint az egyetemre történő belépés idejében megélt egyetemi énhatékonysággal nem csak az önbizalom, a kedvezőbb tanulmányi eredmények, hanem ezekkel összefüggésben az egyetemi és társas bevonódás is kapcsolatban áll, és ezek a tényezők közösen járulnak hozzá az egyetemen való bennmaradáshoz (Bean & Eaton, 2001). A személyes hatékonysághoz tartalmilag kapcsolódik a kompetencia megélésének szükséglete, ami az öndeterminációs elmélet (Deci & Ryan, 1991) szerint egyike a három alapvető pszichológiai szükségletnek. Az észlelt kompetencia viselkedésre, hatékony teljesítményre és képzésen való bennmaradásra gyakorolt hatását több vizsgálat is megerősítette. Iskolás gyerekek esetében a tanulásra vonatkozó kompetenciák pozitív önértékelése jobb tanulmányi eredményekkel, és a képzésen való bennmaradással járt együtt (Obach, 2003). Az egyetemi énkép, vagyis a képzés teljesítéséhez szükséges kompetenciák szubjektív értékelése, az azokkal kapcsolatos hiedelmek pedig az egyetemi teljesítménnyel is szoros kapcsolatban állnak (Huang, 2011; Loeb & Hurd, 2017). Az egyetemi énképpel szemben, a nem egyetem-specifikus, általános önértékelés és a bennmaradás között eddig csak viszonylag gyenge kapcsolatot sikerült kimutatni (Lotkowski, Robbins, & Noeth, 2004; Robbins és mtsai., 2004).

Bár kutatása még nem tekint vissza hosszú múltra, de az eddigi eredmények szerint az állhatatosság (grit), amit a hosszú távú célok iránti szenvedély és az ezek mellett való elkötelezettségként definiálhatunk, szintén kimutatható kapcsolatban áll a tanulmányi eredményességgel és a képzésen való bennmaradással. Egyes eredmények

szerint a bennmaradásra közvetetten, a tanulmányi teljesítményen keresztül hat (Farruggia, Han, Watson, Moss, & Bottoms, 2016). Középfokú oktatási kontextusban vizsgálva a középiskolai harmadik évében a Rövid Állhatatossági Skálán (Short Grit Scale) magasabb pontszámot elérő diákok nagyobb valószínűséggel érettségiztek egy évvel később (Eskreis-Winkler, Shulman, Beal, & Duckworth, 2014). A West Point katonai akadémia állhatatosabb kadétjai nagyobb valószínűséggel maradtak hosszabb távon az akadémián, míg egy másik kutatásban a bennmaradást az állhatatosság erősebben jelezte előre, mint az SAT vizsgán elért pontszám (Angela L. Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007). Egy kutatás szerint két összetevője közül, melyek a kitartó erőfeszítés illetve az érdeklődések konzisztenciája a tanulmányi átlaggal mért felsőoktatási eredményességet szignifikánsak csak az előbbi jelzi előre (Akos & Kretchmar, 2017).

A szubjektív jóllét egy átfogó fogalom, ami az egyén különböző életterületeivel kapcsolatos elégedettségét, azok értékelését, és az azokkal kapcsolatos érzelmi válaszait tartalmazza, ami lényegét tekintve leginkább a boldogság szinonimájának felel meg (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Egy szakirodalmi összegző tanulmány szerint, ami a szubjektív jóllét és egyéb változók korrelációs kapcsolatait foglalta össze, a szubjektív jóllét magas szintjével jellemezhető emberek az élet legfőbb területein előnyt élveznek a boldogtalanabb emberekhez képest: fizikailag és mentálisan egészségesebbek, könnyebben találnak munkahelyet, sikeresebbek a munkában, magasabb a jövedelmük, altruistábbak, több barátjuk van és elégedettebbek házasságukkal. Bár az kauzális viszonyok nem minden esetben egyértelműek, de a longitudinális kutatásokat és kísérleti elrendezések egyaránt figyelembe vevő tanulmányban a szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a boldogság sok esetben nem eredménye, hanem okozója a sikeres eredménynek (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

Az elmúlt évtizedben több tanulmány foglalkozott a tanulmányi teljesítmény és a szubjektív jóllét közötti kapcsolattal gyerekek és középiskolások körében. Van amelyik pozitív kapcsolatot talált (Gilman & Huebner, 2006; Hamvai & Pikó, 2009), míg más eredmények szerint az objektív tanulmányi eredményekkel kevésbé, inkább a tanulók észlelt kompetenciáival és iskolával való elégedettségükkel áll kapcsolatban a szubjektív jóllét mértéke (Suldo, Riley, & Shaffer, 2006). Bár az egyetemi lemorzsolódást és a jóllét kapcsolatát illetően nem érhető el sok kutatás, de egy felmérés szerint a jóllét alacsony szintjével és a gyenge teljesítménnyel jellemezhető diákok csoportja van leginkább kitéve a lemorzsolódás veszélyének (Korhonen, Linnanmäki, & Aunio, 2014), egy másikban pedig a szubjektív jóllét az egyetemi bennmaradás szignifikáns előrejelzőjének bizonyult (Frisch és mtsai., 2005). A fentiek alapján a lemorzsolódás és a jóllét közötti negatív kapcsolat feltételezhető.

A belső feszültség, idegesség és aggodalom érzéseivel kísért szorongás magas szintje is kapcsolatban áll az egyetemi (Vitasari, Wahab, Othman, Herawan, & Sinnadurai, 2010) és az iskolai (Mazzone és mtsai., 2007) tanulmányi eredményességgel, és elsősorban a nők körében szerepe lehet az iskolai és egyetemi lemorzsolódásban is (Kessler, Foster, Saunders, & Stang, 1995). A szorongásos zavarokkal küzdő serdülők, az iskolai teljesítmény és lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetettnek tekinthetők (Van Ameringen, Mancini, & Farvolden, 2003). Az emögött álló ok többek között az, hogy az erős szorongás állapotában

a figyelem a szorongásra, illetve annak forrására irányul, így a kognitív teljesítmény, különös tekintettel a cél-orientált figyelmi rendszer működésére romlik (Eysenck, Derakshan, Santos, & Calvo, 2007), vagyis az erősen szorongó hallgatók nehezebben tudnak tanulmányaikra koncentrálni, a szociális szorongás pedig a társas kapcsolatok kialakítását, és a társas bevonódást nehezíti meg.

II.3.4. Elvárások szerepe

Ahogy arra Habley és munkatársai is felhívják a figyelmet a egyetem, a képzés előzetes elvárásoknak való meg nem felelése lehet az egyik tényezője a lemorzsolódásnak (W. Habley, Valiga, McClanahan, & Burkum, 2010). A képzési programmal kapcsolatos pontos előzetes információk, és az azok bázisán kialakított realisztikus elvárások növelik a képzés sikeres elvégzésének valószínűségét (Huang, 2011), míg az érettségit megelőzően, a felvételi jelentkezési időszakban kialakított, a képzéssel, az intellektuális fejlődéssel kapcsolatos elvárások nem teljesülése mind az egyetemi, mind a társas integrációt negatívan befolyásolják, illetve azon keresztül közvetetten hatnak a felsőoktatási bennmaradási szándékokra (Braxton, Vesper, & Hossler, 1995)

Az előzetes elvárások sérülését az ELTE vonatkozásában is volt lehetőségünk megfigyelni. Az alap- és osztatlan képzésre 2011-ben frissen felvettek beiratkozás előtt adott válaszaival összevetésben a már régebb óta az egyetemen tanuló hallgatók az ELTE-re vonatkozó szabad asszociációikban fele olyan gyakran említették annak magas minőségét, színvonalát, kiválóságát, asszociációik között ugyanakkor megjelent a kevés gyakorlat, a sok elmélet, a bürokratikuság, a bonyolult adminisztráció. A beiratkozás előtt álló elsőévesek asszociációira nem volt jellemző a negatív értékelő töltet, 85%-uk pozitív tartalmú, szemben a hallgatókkal, akiknek csak asszociációik 52,5%-a volt pozitív. Konkrét területekre az eredményeket nehéz lefordítani, mivel az idézett két kutatás eltérő kérdőíveket alkalmazott az egyetem egyes területeinek és szolgáltatásainak értékelésére (Czakó, Forgó, Herendi, Salát, & Váradi, 2011; Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2011a).

Az azonos kérdőív okán jobb lehetőséget nyílt az alap-, vagy osztatlan képzések felvetteinek és a már az egyetemi viszonyokat jobban ismerő mesterképzésre felvettek elvárásainak összehasonlítására. Ebből egyértelműen kiderült, hogy egyetlen terület kivételével (a szakterület elismert képviselőinek jelenléte az oktatásban) minden területet (beleértve az oktatás, a gyakorlatok és a tehetséggondozás színvonalát, naprakészségét, az egyetemi légkört, a sport- és kulturális programokat, a kollégiumot, az intézményi demokráciát, a kutatásokba való bekapcsolódás lehetőségét) gyengébbnek értékelték a mesterképzések felvettei, mint az alapképzésre felvettek (Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2011b, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2011a). A fentiekből adódik a kérdés, hogy az elvárások és tapasztaltak ezen disszonanciája kapcsolatban áll-e a képzés végzettség nélküli elhagyásával.

II.3.5. Szocioökonomiai változók

Bár az oktatási rendszerek egyik feladata, hogy a tanulókat háttérüktől független lássa el azokkal az ismeretekkel és készségekkel, melyek biztosítják, hogy lehetőségeiket és képességeiket maximálisan ki tudják használni a társadalmi és gazdasági életben való

boldogulásukhoz (OECD, 2016c), a hazai és nemzetközi kutatások eredményei szerint a társadalmi és gazdasági háttér továbbra is erős hatással van az iskolázottság szintjére, illetve a diplomaszerzés valószínűségére (Hovdhaugen, Kottmann, & Thomas, 2015; Quinn, 2013; Veroszta, 2012).

A háttér oktatási életútra gyakorolt hatása már egészen korán megmutatkozik: a rászoruló gyerekek már a megfelelő óvodai nevelésben is később, vagy kisebb valószínűséggel részesülnek, miközben az óvodai felkészítés keretében tudnák azokat a készségeket és tudást megszerezni, ami későbbi tanulmányi sikerességüket támogatná (Pik, 2002, 2000; idézi Kereszty, 2014).

Az iskolában a családi és szociális háttér, illetve a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és az iskolai teljesítmény közötti erős kapcsolatot a hazai kompetenciamérések is kimutatták (Balácsi, Lak, Ostorics, Szabó, & Vadász, 2016; Fehérvári, 2015; Ostorics, 2015), de nemzetközi összehasonlításban különösen rosszak a hazai eredmények: a 15 éves tanulók tanulói teljesítménymérése (PISA) szerint, míg az OECD országok átlagában a szocioökonómiai státusz a tanulók természettudományos teljesítményének varianciájának 13%-át magyarázza, addig Magyarországon ez az arány különösen magas, 21%. Mindemellett Magyarország egyike azoknak az országoknak, ahol a szocioökonómiai státusz szerint képezett felső és alsó kvadránsba tartozó tanulók teljesítménye között a legnagyobb a különbség, illetve hazánkban a reziliens tanulók⁵ százalékos aránya is az OECD átlag alatt van, alig 19,3% (az OECD átlag: 29,2%) (OECD, 2016c).

A kedvezőbb anyagi helyzet, illetve a szülők legmagasabb iskolai végzettségének hatása az oktatási életút során folyamatosan érvényesül, de különösen jól megfogható a középiskola típusának kiválasztásának, időpontjában (Liskó, 2003). A biztosabb felsőfokú továbbtanulást jelentő gimnáziumokba nagyobb arányban jelentkeznek és kerülnek be az előnyös háttérrel rendelkező tanulók, míg a hátrányos helyzetű tanulók kisebb arányban jutnak el az érettségiig, így a felsőoktatásba is (Szemerszki, 2012). A szülők végzettségének diplomaszerzésre gyakorolt hatása nemzetközi kutatásokban is kimutatható: az OECD országok átlagában azok, akiknek egyik szülője sem rendelkezik felsőfokú végzettséggel, fele akkora valószínűséggel szereznek diplomát, mint azok, akiknek legalább az egyik szülője maga is diplomás (OECD, 2017b). A szülők végzettségének hatását jelzi az is, hogy egy magyarországi lakossági felmérés szerint azt, hogy gyermeke felsőfokú végzettséget szerez majd, a diplomával nem rendelkezők alig harmada, míg a diplomások háromnegyede valószínűsítette (Czakó, 2014). Az intergenerációs társadalmi mobilitást a felsőoktatás kedvezőtlenebb percepciója sem segíti: a diplomásokkal összehasonlítva azok, akik egyetemi tanulmányokat soha nem folytattak, a diplomával kapcsolatosan gyakrabban asszociáltak olyan akadályokra, mint a képzés anyagilag megterhelő volta, ugyanakkor kevésbé tartották a diplomát fontosnak

⁵ A PISA vizsgálatban reziliensnek az a tanuló minősül, aki szocioökonómiai státusza alapján országának alsó kvadránsába tartozik, ugyanakkor tanulmányi teljesítményét tekintve az OECD országokban felmért valamennyi tanuló csoportján belül a felső 25%-ba kerül.

az anyagi jóllét, vagy a személyes boldogsághoz eléréséhez, és nehezebbnek tartották a felsőfokú képzésre történő bekerülést (Czakó, 2014).

A települések mérete szintén kapcsolatban áll az iskolai teljesítménnyel: a nagyobb településeken a tanulók jobban teljesítenek a kompetenciaméréseken (Herczeg, 2014), 6. és 8. osztályos kompetenciaméréseken a fővárosi iskolák tanulói érik el a legjobb eredményeket, őket követik a városokban, majd a községekben működő iskolák tanulói – mivel ezeken az évfolyamokon jellemzően még a lakhelyükkel megegyező településen tanulnak a gyerekek, az eredmények egyben a lakóhely településtípusára is átfordíthatóak (Balázsi és mtsai., 2016). Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet egy kutatása szerint a középfokú továbbtanulás szempontjából sikertelennek tekinthető általános iskolák is elsősorban kisebb településeken találhatóak, vagyis a községekben eleve kisebb valószínűséggel jutnak be középfokú, majd felsőfokú képzésre a tanulók (Varga, 2015). A községekben élő tanulók még kisebb valószínűséggel jutnak be a felsőfokú képzésekre könnyebb bejutást biztosító gimnáziumokba, és kevésbé vesznek részt a felvételinél előnyt jelentő nyelvtudást biztosító idegen nyelvi képzésben (Kiss, 2008).

A háttér az iskolai sikerességen túl a felsőfokú képzésre való jelentkezéseknél is érvényesül: a kedvezőbb szociokulturális és anyagi háttérrel rendelkezők, a fővárosi és városi fiatalok nagyobb eséllyel jelentkeznek felsőfokú képzésbe, illetve azon belül is a piacképesebb, egyetemi képzésekre (Róbert, 2000). A diplomás szülők gyermekei például nagyobb arányban választanak osztatlan képzéseket továbbtanulási célul, mint a diplomás szülővel nem rendelkezők (Veroszta, 2014). Egy másik elemzés azt is megerősíti, hogy a kisebb települések tanulói kisebb arányban jelentkeznek felsőfokú képzésre, és ezen belül is – talán a könnyebb bekerülés reményében – nagyobb arányban választanak alacsonyabb presztízsű képzéseket, és intézményeket, illetve nem fővárosi intézményeket (Kiss, 2008). A községekben élő, felsőoktatási intézményekbe jelentkező tanulók nagyobb arányban jogosultak a hátrányos helyzetért kapható felvételi többletpontokra, mint a fővárosi jelentkezők (Szemerszki, 2012), vagyis összességében kedvezőtlenebb körülmények között készülnek a felsőoktatásba való bekerülésre (Kiss, 2008).

Tehát azt, hogy valaki egyáltalán eljut-e a felsőoktatásig egyértelműen befolyásolja a lakóhely, és a szülők végzettsége (Szemerszki, 2015), de úgy tűnik, hogy a környezet hatása az iskolai teljesítményben és illetve a felvételi jelentkezés megvalósulásában és a megcélzott képzés/intézmény megválasztásában a legerősebb: a felvételi eredményességben már kicsi a háttér szerinti különbség, onnantól, hogy a fiatal benyújtotta felsőoktatási jelentkezését, a lakóhelynek már nincs hatása a felsőoktatásba való bekerülés eredményességére (Róbert, 2000). Bár vannak arra utaló adatok, hogy a már felvett hallgatók körében a felsőoktatási tanulmányi eredményességgel pozitívan jár együtt a szülők legmagasabb végzettsége, az anyagi helyzet kedvezősége és az állandó lakhely a településtípusok hierarchiájában elfoglalt helye (Pusztai, 2008).

A nem diplomás szülők gyermekei felülreprezentáltak a részidős képzéseken, illetve kisebb arányban támogatják őket szüleik az egyetemi éveik alatt és nagyobb arányban dolgoznak (Veroszta, 2014). A kedvezőbb háttérrel rendelkezők, vagyis az egyetemi

diplomával rendelkező szülők gyerekei, és a jobb anyagi körülmények között élők jobban ki tudják használni azokat a tanulmányaikhoz kötő lehetőségeket is, melyek sikerességüket tovább támogathatják, többek között az átlagosnál nagyobb arányban vesznek részt külföldi részképzésben (Czakó & Koltói, 2012).

A háttér szerepe a képzésen való bennmaradás valószínűségben is kimutatható: az első generációs hallgatók lemorzsolódási valószínűsége az OECD országok többségében magasabb, mint a diplomás szülők gyerekéié, bár vannak országok, ahol a középfokú végzettségű szülők felsőoktatási képzést kezdő gyerekeinek sikeres diplomaszerezés rátája felülmúlja a felsőfokú végzettséggel rendelkezők gyerekeit (pl.: Dánia, Izrael, Finnország), aminek az egyik magyarázata az lehet, hogy ezek a hallgatók nehezebben kerülnek be a felsőoktatásba, de ha mégis sikerül nekik, akkor különösen motiváltak arra, hogy befejezzék képzésüket (OECD, 2016b). A felsőoktatási intézményekben az Egyesült Államokban 2003-ban beiratkozottak közül a jövedelem alapján a legfelső kvartilisba sorolható szülők gyerekei 2,08-szor nagyobb arányban szereztek 2009-ig diplomát, mint a legszegényebb 25% gyerekei. Hasonlóan, a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekei 38%-kal nagyobb arányban szereztek diplomát, mint a legfeljebb középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekei (Ross és mtsai., 2012).

A 2011-ben alapképzést kezdő hallgatók körében vizsgálva a tanulmányok befejezésének hallgató által becsült valószínűségét, Szemerszki azt találta, hogy az a demográfiai változók közül a szülők felsőfokú végzettségével, valamint a lakóhely méretével és a középiskolai tanulmányi átlaggal növekszik. A diplomás szülők gyerekei ezen túl nagyobb arányban tervezték tanulmányaikat mesterszinten is folytatni (Szemerszki, 2015).

Az oktatásban való sikeresség nemek szerinti különbözősége szintén már a legkorábbi évektől kezdve kimutatható, a lányok javára. A teljesítménykülönbség elsődleges oka az eltérő szocializáció, ami azt eredményezi, hogy a lányok szorgalmasabb, fegyelmezettebbek és erősebb bennük megfelelés iránti vágy, kedvezőbben viszonyulnak a tanuláshoz, illetve könnyebben dolgoznak együtt csoporttársaikkal, mint a fiúk. A fiúk bizonyos tekintetben a lányokhoz képest hátrányos helyzetben vannak: kisebb arányban választják középfokú továbbtanulásuk céljául a gimnáziumot, középiskolai tanulmányi teljesítményük gyengébb és kevesebben tanulnak tovább felsőfokú képzésben (Fényes, 2009).

A nők nem csak nagyobb arányban kerülnek be a felsőfokú képzésekre, de azon való bennmaradásuk valószínűsége is magasabb, mint a férfiaké (pl.: Ginder és mtsai., 2016; Guiffrida és mtsai., 2013; Hovdhaugen és mtsai., 2015; Kuh, Kinzie, Cruce, és mtsai., 2007; OECD, 2016b; Quinn, 2013; Ross és mtsai., 2012; Severiens & ten Dam, 2012; Stéger, 2015; Szemerszki, 2015). Ennek gyökere továbbra is az eltérő szocializációban kereshető, aminek köszönhetően a lányok szorgalmasabbak, tanulási technikáik eltérőek. Felülreprezentáltak továbbá a lemorzsolódással kevésbé érintett pedagógus, művészeti, bölcsész-, és társadalomtudományi képzéseken (OECD, 2017f). A képzési területek ezen nemek szerinti preferenciája Magyarországon is kimutatható: a természettudományi, informatikai, műszaki, agrár és nemzetvédelmi szakokon a férfiak,

az orvos- és egészségtudományi, pedagógusképzési, a gazdaság-, bölcsészet-, és társadalomtudományi szakokon a nők vannak felülreprezentálva (Veroszta, 2012). Vagyis annak ellenére, hogy a kompetencia mérések tanúsága szerint a korábban tapasztalt fiúk és lányok közti teljesítménykülönbség a matematikai területén mára elenyésző lett, eltérő szocializációjuk miatt a nők továbbra is kevésbé érdeklődnek a természettudományos, műszaki és informatikai képzések iránt (Fényes, 2009), ami azt is jelenti, hogy hiába a nők jobb tanulmányi eredménye, kedvezőbb részvételi aránya a felsőoktatásban, és kedvezőbb lemorzsolódási rátája, továbbra is alulreprezentáltak a magasabb presztízsű szakmát és magasabb jövedelmet eredményező műszaki és informatikai képzési területeken. A nők és férfiak egymáshoz viszonyított lemorzsolódási aránya a képzési területtel is változik: a férfiak nagyobb arányban morzsolódnak le a nők által dominált képzési területeken, míg a nők körében a férfitúlsúlyú képzési területeken magasabb a lemorzsolódási arány, ami mögött az okok eltérő mintázata figyelhető meg: bár mindkét nem esetében a képzés minőségével és tartalmával kapcsolatos elégedetlenség a legmeghatározóbb, a férfiak a női túlsúlyú képzésekről való lemorzsolódást követően gyakrabban említették az intézményi légkör, társakhoz, oktatókhoz való kapcsolódás hiányát, valamint a leendő munkaerőpiaci lehetőségek és a családi támogatás elégtelenségét (szülők nem támogatóak a „feminin” szakmaválasztást illetően), míg a nők a férfi túlsúlyú programokat elsősorban érdeklődés és motiváció hiányában hagyták el. A férfiak a nőknél valamivel gyakrabban hivatkoztak kognitív képességeik elégtelen voltára, különösen női túlsúlyú területeken (Severiens & ten Dam, 2012)

Bár tényleges diplomaszerzési arányuk a férfiakénál magasabb, a nők mégis mind a felsőfokú képzésre való bejutást, mind a diplomaszerzést nehezebbnek vélik, mint a férfiak (Czakó, 2014). És bár diplomaszerzési arányuk magasabb, belépéskori előnyeik folyamatosan csökkennek: kevésbé terveznek tudományos pályát, kevésbé eredményesek a tanulmányi versenyeken (Fényes, 2009), és rosszabbul érvényesülnek a munkaerőpiacon: a frissdiplomás férfiak kezdő bére azonos képzési területen belül is magasabb, mint a nőké, nagyobb köztük a vezető pozícióban dolgozók aránya, ugyanakkor a nők nagyobb arányban dolgoznak részmunkaidőben, olyan munkakörben, ami nem igényel felsőfokú végzettséget, illetve ami horizontálisan nem illeszkedik diplomájuk képzési területéhez (Veroszta, 2016).

A életkornak szintén negatív hatása van a képzési sikerességre: a képzésüket idősebben kezdő és különösen a gyermekes hallgatók kisebb valószínűséggel fejezik be képzéseiket (Horn, 1998), ami feltehetően a nagyobb arányú egyéb (munkahelyi, családi) elkötelezettségeik miatt van. A sok esetben alacsonyabb diplomaszerzési aránnyal jellemezhető részidős képzésekre (esti és levelező tagozatok) felvettek átlagos életkora is magasabb (Veroszta, 2012). Az életkor hatása ugyanakkor nem választható el a szocioökonómiai háttérváltozóktól: a diplomás szülők gyerekei nagyobb arányban folytatják tanulmányaikat közvetlenül az érettségit követően, míg az alacsonyabb végzettségű szülők gyerekei közül valamivel többen vannak azok, akik megszakítják tanulmányaikat és később kezdenek felsőfokú tanulmányokat. Ez az eredmény azért is fontos, mert a nem folytatólagos, megszakításmentes képzési életút magasabb

felsőoktatás lemorzsolódással társul (Hovdhaugen és mtsai., 2015). A felsőoktatásba késleltetve átlépők nagyobb arányban választanak részdíjs képzéseket is: az ilyen képzések hallgatóinak 40%-a nem közvetlenül az érettségi után kezdte tanulmányait (Veroszta, 2014).

Az egyetem melletti munkavégzés tanulmányi eredményességgel és lemorzsolódással való kapcsolatát illetően a kutatási eredmények sokfélék és gyakran ellentmondóak. Van, amelyik szerint az egyetem melletti munka és a tanulmányok befejezése között nincs kapcsolat (Szemerszki, 2015), illetve a munka nincs rossz hatással a tanulmányi eredményességre sem, aminek az egyik lehetséges oka az, hogy a munkavégzés az időgazdálkodási készségek fejlesztésén keresztül az egyetemi munka hatékonyságát is növeli (Applegate & Daly, 2006). Más kutatások szerint a tanulmányok mellett végzett munka csak akkor nem gátolja a bennmaradást, ha heti mennyisége nem haladja meg a 20 órát (Hovdhaugen, 2013), egy kutatás szerint a nem dolgozók 19%-kal nagyobb arányban szereztek végzettséget, mint a heti 20 óránál többet dolgozó társaik (Ross és mtsai., 2012). Ismét más kutatás szerint az egyetem mellett végzett munka a tanulmányi teljesítményre, az egyetemi és társas bevonódásra, és ezeken keresztül a diplomaszerzés valószínűségére mindenképpen negatív hatását gyakorol, függetlenül a heti munkaórák számától (Humphrey, 2006). A Magyarországon gyakori abszolutóriumot nem követő diplomaszerzés jelensége is összefügg a munkavégzéssel: az abszolutórium megszerzésének idején főállásban dolgozók körében ez nagyobb arányban fordul elő, mint a nem dolgozók körében, de különösen jellemző azokra, akik a képzésük befejezésének idejében olyan munkát végeztek, ami nem felelt meg képzésük szakterületének (Horváth, 2017). A tanulmányok mellett végzett munka abban az esetben, ha az a képzés szakterületéhez kapcsolódik, hosszabb távon előnyöket jelenthet a diplomát követő elhelyezkedésben, illetve a szakterületen dolgozó hallgatók körében magasabb a továbbtanulni tervezők aránya is – ez a pozitív hatás nem csak az egyéb munkát végzőkkel, hanem az egyáltalán nem dolgozókkal összehasonlítva is érvényesül (Veroszta, 2014) jelezve, hogy a munkavégzés hatását annak időtartama mellett, annak szakterületi kötődése is meghatározza.

II.3.6. A lemorzsolódást befolyásoló tényezők

A felsőoktatási sikerességgel összefüggő tényezők együttes vizsgálatára Robbins és munkatársai 109 Egyesült Államokbeli tanulmány metaanalízisén keresztül vizsgálták, hogy mely pszichoszociális jellemzők és tanuláshoz köthető készségek jelzik erősebben előre az egyetemi sikerességet. A sikeresség két változójaként a tanulmányi átlagot és a képzésben való bennmaradást használták. A bennmaradás esetén a tényleges bennmaradási adatokkal, és a bennmaradási intenciókra vonatkozó adatokkal dolgozó kutatásokat egyaránt figyelembe vették. A független változókat Tinto integrációs (Tinto, 1975) és Bean lemorzsolódási (Bean, 1980) elméleteinek, illetve az egyetemi teljesítményt magyarázó motivációs elméletek összefoglaló tanulmányai alapján (Covington, 2000; Eccles & Wigfield, 2002) állították össze, és a következő nyolc kategóriába sorolták: teljesítménymotiváció, egyetemi célok, intézményi elköteleződés, észlelt társas támogatás, társas bevonódás, egyetemi énhatékonyság, általános énkép (önértékelés), az egyetemi készségek. A elemzésbe bevontak olyan kontextuális-

szervezeti változókat is, mint az intézmény hallgatói létszámmal definálható mérete, az intézmény szelektivitása, vagyis az első éves hallgatók kiválasztásánál alkalmazott felvételi követelmények szintje és az intézmény által a hallgatónak nyújtott anyagi támogatások. Figyelembe vettek továbbá olyan, a bennmaradás szempontjából hagyományosan szignifikáns független változónak tekintett változókat, mint a szocioökonómiai státusz, a standardizált tesztek (ACT/SAT) eredményei, és a középiskolai tanulmányi átlag.

A metaanalízis eredményei szerint a bennmaradással legerősebben három változó állt kapcsolatban: (1) az olyan, a felsőfokú képzés elvégzéséhez szükséges kognitív, viselkedéses és affektív készségek (academic related skills), mint a problémamegoldás, a time-management, és a tanulási készség ($\rho^6 = 0,366$), (2) az egyetemi énhatékonyság, vagyis önbevalláson alapuló értékelése, hogy mennyire fog a hallgató tudni megfelelni az egyetemi elvárásoknak és milyen valószínűséggel lesz sikeres ($\rho=0,359$) és (3) az egyetemi célok, vagyis az elkötelezettség a képzés befejezése, a diploma értéke mellett ($\rho=0,340$). A többi pszichoszociális változó többségének hatása közepesnek bizonyult: ezek az intézményi elköteleződés, vagyis az egyetemhez való kötődés, az intézmény választásával való utólagos elégedettség ($\rho=0,262$), a társas bevonódás, vagyis, hogy a hallgató mennyire vesz részt a közösségi életben, milyen a hallgatótársakkal, oktatókkal való kapcsolata ($\rho=0,216$), a társas támogatás, vagyis, mennyire érzi, hogy van elérhető támogató háttér az egyetemen ($\rho=0,257$), csakúgy, mint két szervezeti változó, a szelektivitás ($\rho=0,238$), és a pénzügyi támogatás ($\rho=0,188$). Meglepő módon csak gyenge kapcsolatot találtak az énkép, önértékelés ($\rho=0,050$), és a teljesítménymotiváció, vagyis a siker elérésére irányuló motiváció, a feladatok megoldására, az akadályok leküzdése felett érzett öröm ($\rho=0,066$) között. Az intézmény mérete és a bennmaradás nem korrelált egymással.

A hagyományos változók közül a szocioökonómiai státusz ($\rho=0,240$), és a középiskolai tanulmányi átlag ($\rho=0,213$) hatása a bennmaradásra közepes mértékű volt, míg a standardizált tesztek (ACT/SAT) eredményeinek hatása gyengének bizonyult ($\rho=0,121$). Bár, ahogy arra a tanulmány felhívja a figyelmet, mivel a standardizált tesztek eredményei a felvételi kiválasztásnál is figyelembevételre kerülnek, ezek terjedelme egy intézményen belül korlátozott, ami a változó hatását gyengíti.

A kiegészítő regresszióanalízis a pszichoszociális tényezők hatását a szocioökonómiai státusz, a standardizált tesztek eredményeinek és a középiskolai tanulmányi átlag kontrollálása mellett is megerősítette. Az eredmények megerősítették, hogy különösen az egyetemi készségek és az intézményi elköteleződés kapcsolata a bennmaradással a három hagyományos bejósoló változóéval egyenlő mértékű, vagy akár erősebb is lehet, de a többi pszichoszociális változó (egyetemi célok, társas támogatás, társas bevonódás, egyetemi énhatékonyság) hatása is közelíti a hagyományos változókét, vagyis jó kiegészítő bejósoló lehetnek a bennmaradásnak.

⁶ A ρ értéke a mind a kimeneti, mind a bejósoló változók mérési hibájával korrigált átlagos korreláció nagyságát jelöle a kimeneti (jelen esetben a bennmaradás) és a bejósoló változó között.

A kutatók a fenti változók tanulmányi teljesítményre (átlagra) gyakorolt hatását vizsgálva megállapították, hogy azok a bennmaradással összehasonlítva általában valamivel gyengébbek, a tanulmányi átlagot legerősebben az egyetemi élnélküliség ($p=0,496$) jósolja be, amit a pszichoszociális változók közül a bennmaradást illetően csak gyenge bejósoló erővel bíró teljesítménymotiváció követett ($p=0,303$). A hagyományos változók közül a középiskolai tanulmányi átlag ($p=0,448$) és a standardizált tesztek (ACT/SAT) eredményeinek hatása erősnek bizonyult ($p=0,388$). Az egyetemi készségek hatása ugyanakkor itt jóval gyengébb volt, mint a bennmaradás esetén ($p=0,159$).

II.4. A LEMORZSOLÓDÁS TÁRSADALMI ÉS INTÉZMÉNYI SZINTEN

Jelen dolgozat fókuszában elsősorban a képzési szintű lemorzsolódás és az amögötti faktorok vizsgálata áll, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt az intézményi és országos kontextust, amiben mindez megvalósul.

Bár az országok között is eltérő a felsőfokú képzésekből lemorzsolódók aránya, aminek hátterében az eltérő kulturális, szociális, oktatási és felsőoktatási rendszerek - különösen a felsőoktatás szelektivitásának és képzési flexibilitásának mértéke állnak (Hovdhaugen és mtsai., 2015), ugyanakkor azonos országon belül is jelentős intézményközi különbség tapasztalható a lemorzsolódók arányában. Hovdhaugen, Kottmann és Thomas (2015), a főleg európai szakirodalom áttekintése alapján arra a következtetésre jutottak, hogy intézményi szinten leginkább a hallgatói siker mellett elköteleződő intézményi kultúrának van hatása, amennyiben az következetesen megjelenik az intézmény minden szervezeti szintjén, és tevékenységében. Ezzel összhangban a hallgatók egyetemi és társas integrációjának támogatása, illetve az oktatás fontossága, minősége melletti elköteleződés általában jobb bennmaradási arányokkal jár együtt. Szintén sikeresebben azok az intézmények, melyek támogató hallgatói szolgáltatásokat (tanácsadás, felkészítést, fejlesztést) biztosítanak, melyek átlátható képzési követelményeket támasztanak a hallgatók felé, amelyek már a felvételi időszakban megfelelő információkkal támogatják az optimális hallgató-képzés illeszkedést és a csökkentik az irreális elvárásokat, valamint amelyek figyelmet fordítanak hallgatóik teljesítményének monitorozására és sikerességének követésére, a hallgató-központú aktív tanulásra – mindez a hallgató támogatásának és a hallgatói sikeres melletti elköteleződés kultúrájának részeként.

A társadalmi szintű lemorzsolódás jelensége, a hallgatói sikeresség támogatása, ahogy azt a II.1 fejezetben részletesebben is bemutattuk, az utóbbi időben Európában is növekvő figyelmet kapott. A holland Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS), és a norvég the Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU) által a felsőfokú tanulmányok befejezéséről és lemorzsolódásról („Higher education dropout and completion in Europe” (HEDOCE)) készített jelentés szerint az ebben vizsgált 36 országból 16-ban a nemzeti felsőoktatási szakpolitika kiemelten kezelt területe a hallgatói sikeresség, és ennek megfelelően elemzik a rendelkezésre álló adatokat, illetve foganatosítanak intézkedéseket annak növelésére. Ezek az országos, vagy intézményi hatókörű intézkedések három főbb csoportra oszthatóak: (1) Az első csoport az anyagi támogatás és pénzügyi ösztönzők alkalmazása,

vagyis olyan pénzbeli jutalom és/vagy szankció, melynek közvetlen célja a hallgatók és/vagy a felsőoktatási intézmények tanulmányi sikeresség érdekében kifejtett tevékenységének a befolyásolása. (2) Az intézkedések második csoportja azokat a tevékenységeket foglalja magában, melyek célja, hogy információt szolgáltatson és (nem anyagi jellegű) támogatást biztosítson a jelenlegi és a jövőbeli hallgatóknak a tanulmányokkal kapcsolatos döntéshozatal és a tanulási tevékenység minőségének érdekében. Ide tartozik többek között a tanácsadási tevékenység, a tanulmányokhoz kapcsolódó karriertanácsadás, a mentorálás. (3) A harmadik intézkedéscsoportba tartozik minden új, a tanulás-tanításhoz kapcsolódó, a tanulmányi sikerességet elősegítő folyamat és struktúra bevezetése, mint például az új típusú képzések bevezetése.

Az intézkedések elemzése során a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy bár ezek kisebb-nagyobb mértékben hozzájárulhatnak a kitűzött célhoz a lemorzsolódás csökkentésére irányuló törekvések akkor tudnak hatékonyak lenni, ha a tanulmányi sikeresség/sikertelenség összetett jelenségének több aspektusát is egyszerre célozzák. Nagyobb valószínűséggel fog egy olyan komplex és koherens intézkedéscsomag eredményeket hozni, ami egyszerre foglalja magába a hallgatók döntéshozatalának javítását, társas és egyetemi integrációjuk támogatását, teljesítményük figyelemmel kísérését, a hallgatóknak biztosított tanácsadás és a tanulmányi sikeresség jutalmazását, illetve ami mind a hallgatók, mind a felsőoktatási intézmények szintjén foglalkozik a probléma megoldásával (Vossensteyn és mtsai., 2015).

A fentiek a képzési szintű, illetve az egyéni lemorzsolódás tényezőivel szoros kapcsolatban vannak: feltehetően összességében nagyobb lehet a hallgatók bevonódása egy, a hallgatói integrációt/bevonódást segítő, támogató fókuszú intézményben, motiváltabbak és elégedettebbek lehetnek az előzetes tájékoztatásra, az egyén-képzés illeszkedésre jobban ügyelő, a képzéssel és kurzusok teljesítésével kapcsolatos elvárásait világosan artikuláló, a hallgatók autonóm tanulását támogató intézményben, ami figyelmet fordít a hallgatók tanulmányi útjára és segíti az esetleges hátrányok kompenzációját, a nem tradicionális hallgatói csoportok támogatását, de mindezen intézményi változók vizsgálata, illetve további elemzése meghaladja jelen dolgozat kereteit.

III. Kérdésfeltevés

III.1. HIPOTÉZISEK

Ahogy az a bevezetőben is említettük, és az elméleti összefoglalóban is bemutattuk, a felsőoktatási lemorzsolódás oka sokrétű lehet, ezek teljes körű feltárására nem is vállalkoztunk, hanem kijelöltünk öt fókuszterületet, amit öt kutatási kérdésként fogalmaztunk meg.

Az egyes kérdések feltárását vezető hipotézisek megfogalmazásakor elsősorban a fentiekben ismertetett szakirodalmi háttérre támaszkodtunk, részben pedig – tekintettel arra, hogy a téma magyarországi felsőoktatási intézményekben alig kutatott, ugyanakkor a magyar felsőfokú képzések rendszere, szervezeti háttere és szokásai alapvetően térnek el az egyesült államokbeli egyetemektől, így feltehetően a lemorzsolódással/bennmaradással összefüggő tényezők sem teljesen azonosak az ott tapasztaltakkal – intuitív várakozásainkra. A felmérések hipotéziseinek megfogalmazása során segítséget és támpontot nyújtottak az előfelmérés eredményei is. A kutatási kérdéseket röviden az alábbiakban ismertetjük, a hozzájuk tartozó hipotéziseket pedig az 1. táblázat tartalmazza.

1. Milyen kapcsolat van az egyetemi és társas bevonódás, valamint lemorzsolódási szándék között?

Az egyetemi és társas bevonódás létrejöttének mértékét, központi szerepét a képzés folytatására, vagy félbehagyására vonatkozó döntésben számos elmélet és jelentés leírta (pl.: Astin, 1984; Berger & Braxton, 1998; Hovdhaugen és mtsai., 2015; Karp, és mtsai; 2010; Kiss és mtsai., 2012; Munro, 1981; Spady, 1970; Thomas, 2012; Tinto, 1975, 1988, 1993, 2012), ahogy azt is, hogy mik azok a tényezők, melyek támogathatják létrejöttét. Kutatási kérdésünknek megfelelően megvizsgáltuk, hogy egy magyarországi felsőoktatási intézményben a lemorzsolódásban milyen szerepe van a bevonódásnak, különös tekintettel bevonódás hallgató által percipált erősségének. Megvizsgáltuk továbbá, hogy a Tinto (2012) által felsorolt bevonódást és bennmaradást támogató tényezőknek milyen szerepe van ebben a környezetben.

2. Milyen kapcsolat van az egyetemi motivációk erőssége és típusa, illetve a lemorzsolódási szándék között?

Mivel az egyetemmel kapcsolatos motivációk akár önmagukban, akár Tinto modelljének kiegészítéseként segíthetnek a lemorzsolódáshoz vezető döntés megértésében (Guiffida és mtsai., 2013; W. Habley és mtsai., 2010; Stage, 1989; Vallerand és mtsai., 1992), úgy döntöttünk, hogy feltárjuk ezek hatását az általunk vizsgált felsőoktatási intézmény hallgatóinak lemorzsolódási intenció vonatkozásában is. Azt vártunk, hogy az egyetemi motivációk hiánya szoros kapcsolatban áll majd a képzés félbehagyásának tervével, illetve, hogy az intrinzik motivációk szerepe jelentősebb lesz, mint az extrinzik motivációké.

3. Milyen pszichológiai változók függenek össze a lemorzsolódási intencióval?

A motivációs változókon túl számos pszichológiai konstruktum tanulmányi eredményességgel való kapcsolata is felmerült. Ezek közül néhány, korábbi kutatások eredménye szerint ígéretes változó lemorzsolódási intenciót predikáló szerepét vizsgáltuk meg. Feltételeztük, hogy ezek közül a szubjektív jóllét, az önértékelés, az állhatatosság, az észlelt tanulási kompetenciák negatív, míg a szorongás pozitív kapcsolatban áll a lemorzsolódási szándékkal, illetve feltételeztük, hogy a diploma és a felsőoktatás kedvező percepciója a lemorzsolódási intencióval negatív kapcsolatban áll.

4. Milyen kapcsolat van a felsőoktatással kapcsolatos előzetes elvárások és tapasztalatok inkongruenciája, valamint a lemorzsolódási szándék között?

A kutatási kérdés megfogalmazása során abból, az egyetemi közbeszédben gyakran előforduló állításból indultunk ki, mely szerint a hallgatók felvételi jelentkezést megelőzően kialakított előzetes elvárásai gyakran nem reálisak, és amennyiben későbbi egyetemi tapasztalataik azoknak ellentmondanak, ez hozzájárulhat a képzés félbehagyására vonatkozó döntésükhöz. Feltételeztük, hogy a bennmaradás és az egyetemmel kapcsolatos előzetes információk pontatlansága, a későbbi csalódások között negatív irányú kapcsolat van (Braxton és mtsai., 1995; W. Habley és mtsai., 2010; Huang, 2011).

5. Milyen kapcsolat van a hallgatók családi és szociális háttere, neme, életkora, tanulmányi eredményei, illetve a lemorzsolódási intenció között?

Azt, hogy az iskolai eredményességre a tanulók családi háttere, szüleinek végzettsége, lakóhelyének települése, anyagi helyzete, neme már az óvodától kezdve, a közoktatási teljesítményen, a középiskolai jelentkezésen keresztül a felsőoktatásba való jelentkezésig alapvető hatást gyakorol, több tanulmány kimutatta (Balázs és mtsai., 2016; Herczeg, 2014; Kiss, 2008; Pusztai, 2008; Róbert, 2000; Stéger, 2015; Szemerszki, 2012, 2015; Varga, 2015; Veroszta, 2012). A felsőoktatásba, de különösen egy magas felvételi jelentkezői számmal rendelkező, fővárosi tudományegyetemre már csak szűk, erősen szelektált hallgatói csoport jut be, így kérdés, hogy felsőoktatási tanulmányi teljesítményükre, a képzés befejezésére, és a képzés félbehagyására irányuló szándékaikra tovább gyűrűznek-e ezek a hatások.

A lemorzsolódási intencióra vonatkozó kutatási kérdéseket kiegészítette, illetve megelőzte az elővizsgálat, melynek célja az volt, hogy felmérjük a kapcsolatot az elérhető tanulmányi és alapvető személyes adatok, a képzések jellemzői és a hallgatók képzésből való lemorzsolódása között. Az ehhez kapcsolódó kérdéseket szintén az 1. táblázat tartalmazza.

Ahogy azt majd a későbbiekben részletesen is bemutatjuk, a lemorzsolódás jelenségét az itt bemutatott kutatásokban a képzések szintjén ragadtuk meg, és egyetlen felsőoktatási intézményben vizsgáltuk, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, ami fővárosi, magas presztízsű, és országosan a legtöbb felvételi jelentkezőt vonzó intézmény révén kivételes hallgatói körrel rendelkezik.

Az elővizsgálat kérdései		
Milyen kapcsolat van a tanulmányi rendszerből elérhető tanulmányi és alapvető személyes adatok, a képzés alapvető jellemzői és a hallgatók képzésből való lemorzsolódása között?		
1. Milyen kapcsolat van a képzés szintje, képzési területe és az évfolyam mérete, illetve a lemorzsolódás között?		
2. Milyen kapcsolat van a hallgatók életkora és a lemorzsolódás között, illetve eltér-e a férfiak és nők lemorzsolódási aránya?		
3. Van-e különbség a képzést teljes időben és levelező/esti tagozaton végzők, illetve a költségtérítéses és államilag támogatott finanszírozási formában tanulók lemorzsolódási rátájában?		
4. Van-e eltérés a hallgató állandó lakhelyének településtípusa, illetve az egyetem alatti lakhatása (kollégium, vagy egyéb) szerint a lemorzsolódási arányban?		
5. Milyen kapcsolat van a hallgatók tanulmányi eredményessége (tanulmányi átlag, teljesített kurzusok aránya), tanulmányi eredményeik dinamikája, passzív féléveinek száma és a lemorzsolódási arány között?		
A felmérések kérdései/hipotézisek	Forrás	Vizsgálat
K1. Milyen kapcsolat van a bevonódás valamint lemorzsolódási szándék között?		
H1. Az egyetemi/tanulmányi bevonódás és a kollektív önértékelés kapcsolatban van a lemorzsolódási intencióval: az erősebb egyetemi/tanulmányi bevonódás és kollektív önértékelés alacsonyabb lemorzsolódási szándékkal jár együtt.	Pl.: Bean és Eaton, 2000; Berger és Braxton, 1998; Cabrera és mtsai, 1992; Tinto, 1975, 1993 2012; Astin, 1975; Kiss és mtsai, 2012; Kuh és mtsai, 2007; Munro, 1981;	1, 2, 3
H2. A társas bevonódás kapcsolatban van a lemorzsolódási intencióval: az erősebb társas bevonódás magasabb bennmaradási szándékkal jár együtt.	Pl.: Bean és Eaton, 2000; Braxton és mtsai, 1997; Cabrera és mtsai, 1992; Tinto, 1975, 1993, 2012; Robbins, 2004; Spady, 1970;	3
H3. A képzés pozitív értékelése az egyetemi bevonódás mértékével pozitívan, a lemorzsolódási intencióval negatívan jár együtt.	Tinto 1975, 1993; Bean 1980	2, 3

<i>H4. Az oktatói és hallgatói támogatás értékelése pozitívan jár együtt társas bevonódás mértékével és negatívan jár együtt a lemorzsolódási intencióval.</i>	Tinto, 2012	3
<i>H5. A tanulmányi elvárások átláthatósága az egyetemi bevonódás mértékével pozitívan, a lemorzsolódási intencióval negatívan jár együtt.</i>	Tinto, 2012; Berger & Braxton, 1989	3
<i>H6. A saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások magasabb szintje magasabb egyetemi/tanulmányi bevonódással és alacsonyabb lemorzsolódási intencióval jár együtt.</i>	Tinto, 2012	3
K2. Milyen kapcsolat van az egyetemi motivációk erőssége és típusa, illetve a lemorzsolódási szándék között?		
<i>H7. Az öndeterminált motivációk erőssége alacsonyabb lemorzsolódási intencióval jár együtt.</i>	Guiffreda, 2013; Pelletier és mtsai, 2001; Vallerand & Blssonnette, 1992	3
<i>H8. Az egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos motiválatlanság és a lemorzsolódási intenció mértéke pozitívan jár együtt.</i>	Habley és mtsai, 2010; Guiffreda, 2013; Pelletier és mtsai, 2001; Vallerand & Blssonnette, 1992	3
K3. Milyen pszichológiai változók függenek össze a lemorzsolódási intencióval?		
<i>H9. A szubjektív jóllét magasabb szintje a lemorzsolódási szándékkal negatívan jár együtt.</i>	Korhonen és mtsai, 2014; Frisch és mtsai., 2005	3
<i>H10. A vonás jellegű szorongás a lemorzsolódási szándékkal pozitívan jár együtt.</i>	Kessler és mtsai., 1995; Van Ameringen, Mancini, & Farvolden, 2003	1
<i>H11. Az önértékelés a lemorzsolódási szándékkal negatívan jár együtt.</i>	Lotkowski és mtsai., 2004; Robbins és mtsai., 2004	1
<i>H12. Az állhatatosság a lemorzsolódási szándékkal negatívan jár együtt.</i>	Angela L. Duckworth és mtsai., 2007; Eskreis-Winkler és mtsai, 2014;	3
<i>H13. Az észlelt tanulási kompetenciák a lemorzsolódási szándékkal negatívan járnak együtt.</i>	Obach, 2003; Huang, 2011; Loeb & Hurd, 2017	3
<i>H14. A diploma értékének és a felsőoktatás percepciója kapcsolatban van a lemorzsolódási intencióval: a felsőfokú végzettség és a felsőoktatás észlelt értékessége a lemorzsolódási intencióval negatívan jár együtt.</i>	-	1
K4. Milyen kapcsolat van a felsőoktatással kapcsolatos előzetes elvárások és tapasztalatok inkongruenciája és a lemorzsolódási szándék között?		

<i>H15. Az egyetemhez kapcsolódó csalódások mértéke összefügg a lemorzsolódási szándékkal. A csalódások nagysága és a lemorzsolódási szándék pozitívan jár együtt.</i>	Braxton és mtsai., 1995; W. Habley és mtsai., 2010; Huang, 2011	1, 3
K5. Milyen kapcsolat van a hallgatók családi és szociális háttére, neme, életkora, tanulmányi eredményei, illetve a lemorzsolódási intenció között?		
<i>H16. A nők körében alacsonyabb a lemorzsolódási szándék, mint a férfiak esetében.</i>	Ginder és mtsai., 2016; Guiffida és mtsai., 2013; Hovdhaugen és mtsai., 2015; Kuh, Kinzie, Cruce, és mtsai., 2007; OECD, 2016b; Quinn, 2013; Ross és mtsai., 2012; Severiens & ten Dam, 2012; Stéger, 2015; Szemerszki, 2015	1, 3
<i>H17. A fiatalabb hallgatók körében alacsonyabb a lemorzsolódási szándék, mint az idősebb hallgatók körében.</i>	OECD, 2013a; Horn, 1998	1, 3
<i>H18. Az anyagi körülmények kedvezősége és a lemorzsolódási szándék negatívan jár együtt.</i>	Pusztai, 2008; Ross és mtsai., 2012	1, 3
<i>H19. A szülők iskolai végzettsége és a lemorzsolódási szándék negatívan jár együtt.</i>	OECD, 2016; Ross és mtsai., 2012; Szemerszki, 2015	1, 3
<i>H20. A félbehagyott képzéssel rendelkező szülők gyerekei körében magasabb a lemorzsolódási szándék, mint az ilyen képzéssel nem rendelkező szülők gyerekei körében</i>	-	1
<i>H21. A lakóhely településtípusa és a lemorzsolódási szándék kapcsolatban van: a községben élő hallgatók körében magasabb a lemorzsolódási intenció, mint a városban, vagy fővárosban élő hallgatók körében.</i>	Szemerszki, 2015; Pusztai, 2008	3
<i>H22. A hallgatók tanulmányaik mellett végzett munkája és a lemorzsolódási szándék között pozitív kapcsolat van.</i>	Horváth, 2017; Hovdhaugen, 2013; Humphrey, 2006; Ross és mtsai., 2012	1, 3
<i>H23. A nagyobb szülői támogatás alacsonyabb lemorzsolódási szándékkal jár együtt.</i>	-	3
<i>H24. A jobb tanulmányi eredmény (magasabb tanulmányi átlag, és teljesített kreditarány) a lemorzsolódási intencióval negatívan jár együtt.</i>	Robbins, 2004	3

1. táblázat: Kutatási kérdések és hipotézisek

III.2. A FELMÉRÉSEK ÁTTEKINTÉSE

A továbbiakban négy vizsgálat eredményeit mutatjuk be, melyeket röviden az alábbiakban ismertetünk és a 2. táblázatban foglalunk össze.

Egy adatalemzésen alapuló **elővizsgálatban** feltártuk az tényleges, képzésből való lemorzsolódás kapcsolatát a tanulmányi rendszerből elérhető olyan tanulmányi és személyi adatokkal, mint a tanulmányi átlag, a teljesített kreditek, és e kettő időbeli dinamikája, a képzés formája, tagozata, területe, szintje, a hallgató neme, kora, lakhelye és kollégiumi elhelyezése.

Az elővizsgálatot követő, egymásra épülő kutatások célja a felsőoktatási képzés félbehagyására irányuló szándékot (lemorzsolódási intenció) bejósoló változók feltárása volt. Az **első felmérésben** azt vizsgáltuk, hogy az egyetemmel, a képzéssel kapcsolatos előzetes elképzelések és a képzés során tapasztaltak (esetleges) inkongruenciája, továbbá olyan pszichológiai változók, mint az önértékelés és a vonás jellegű szorongás, illetve a kollektív önértékelés (egyetemi bevonódás), valamint a lemorzsolódási intenció között milyen kapcsolat van. Feltártuk továbbá, hogy a lemorzsolódásra soha, ritkán és gyakran gondolók hogyan észlelik és milyen értéket tulajdonítanak a felsőoktatásnak és a diplomának. A **második vizsgálat** célja az volt, hogy elkészítsük az egyetemen való bennmaradás valószínűségét támogató, Tinto (2012) által felsorolt feltételek (teljesítménnyel kapcsolatos elvárások, az egyetemi/tanulmányi és társas támogatás, az értékelések és visszajelzések, egyetemi és társas bevonódás) felhasználásával az egyetemi bennmaradás kérdőívét. A **harmadik vizsgálatban** azt tártuk fel az egyetemi bennmaradás kérdőív segítségével, hogy Tinto lemorzsolódási modellje mennyiben alkalmazható egy magyarországi felsőoktatási intézményben a lemorzsolódási szándék bejósolására illetve, hogy a motivációk jellege és erőssége, és egyéb mért pszichológiai változók, mint az élettél való elégedettség, az állhatatosság, az észlelt tanulási kompetenciák és képzéssel való elégedettség hogyan kapcsolódnak a lemorzsolódási intencióhoz, és mennyiben alkalmasak Tinto szociológiai gyökerű modelljének kiegészítésére.

Felmérés	Módszertan	Résztvevők száma
Elővizsgálat: A felsőoktatási képzésből való lemorzsolódás kapcsolata a hallgatók, illetve a képzés alapvető jellemzőivel, és a tanulmányi eredményekkel	Az elektronikus tanulmányi rendszer anonim adatainak elemzése az Eötvös Loránd Tudományegyetemen 2011-ben és 2012-ben egyetemi tanulmányokat kezdők körében	14187 fő
1. A lemorzsolódási intenciók felmérése a csalódások, az önértékelés és a szorongások tükrében	Önkitöltős online kérdőív egyetemi hallgatók körében	690 fő

2. A felsőoktatási bennmaradási kérdőív kidolgozása	Önkitöltős online kérdőív egyetemi hallgatók körében	644 fő
3. A felsőoktatási lemorzsolódási intenciókat bejósoló pszichológiai változók feltárása	Önkitöltős online kérdőív és elektronikus tanulmányi rendszer adatainak elemzése egyetemi hallgatók körében	644 fő

2. táblázat: A vizsgálatok összefoglaló adatai

III.3. A FELMÉRÉSEKBEN HASZNÁLT DEFINÍCIÓK

Bár az amerikai szakirodalom elsősorban az intézményi, vagy hallgatói szempontú lemorzsolódást/bennmaradást kutatja, tekintettel a magyar felsőoktatási rendszer azon jellegzetességére, hogy a hallgatók az intézményen belül adott képzésre nyernek felvételt, kutatásaink során az elővizsgálatban a lemorzsolódást, illetve a kérdőíves felmérésekben a lemorzsolódási szándékot a képzések szintjén értelmeztük. Tettük ezt részben azért is, mert a tényleges lemorzsolódás tekintetében is erre vonatkozó adatok érhetőek el a legmegbízhatóbban. Bár az intézményen belüli képzésváltás még viszonylag magabiztosan nyomon követhető, az intézményeken átnyúló váltásra, vagy a tanulmányok más országban történő folytatására vonatkozóan nem voltak intézményi szinten elérhető, megbízható adataink. Másfelől, még ha csak pályát módosít is, a képzését megszakító hallgató tanulmányaira fordított idő- finansziális és energiabefektetése, mind az intézmény, mind a hallgató szempontjából veszteségként jelentkezik – eltekintve persze a töredékképzés alatt megszerzett kompetenciáktól, így ennek mértékének csökkentésére mindenképpen érdemes lehet megoldást találni.

A lemorzsolódás ellentétpárjaként, a felmérésekben a bennmaradás fogalmát használtuk.

A „csalódás” fogalmát használtuk arra a jelenségre, amikor a hallgató felsőoktatással, képzéssel, oktatókkal, hallgatótársakkal kapcsolatos előzetes várakozásai és az ezekkel kapcsolatos tapasztalatai nem felelnek meg egymásnak. A meg nem felelés iránya természetesen pozitív is lehet, a felmérésekben erre is figyelmet fordítottunk.

IV. Elővizsgálat: A felsőoktatási képzésből való lemorzsolódás kapcsolata a hallgatók, illetve a képzés alapvető jellemzőivel, és a tanulmányi eredményekkel

A képzési szintű tényleges lemorzsolódási adatok nagyságrendjének és egyes jellemzőinek felméréséhez az ELTE-re 2011-ben és 2012-ben felvett hallgatók anonim adatait vizsgáltuk. Azért választottuk ezt a két évfolyamot az elemzés tárgyául, mert kellően régen kezdtek ahhoz, hogy a képzési idejük másfél-szerese elteljen a vizsgálat időpontjáig: egy 2011 ősze félévente folyamatosan regisztráló hallgató 2017. tavaszán a 12. félévét, egy 2012-ben kezdő hallgató a 10. félévét kezdhette – vagyis a ritkább, 8 féléves alapképzéseket leszámítva az eltelt időbe a vizsgált képzési idők másfél-készerese belefért. A kiválasztás másik szempontja az volt, hogy lehetőségünk nyíljon egy olyan extrinzik motiváció hatásának a vizsgálatára, amit a diploma meg nem szerzése esetén az ösztöndíj visszafizetésének kötelezettsége jelent: a 2012/2013 tanévben képzésüket kezdő, állami (rész)ösztöndíjas hallgatók évfolyama volt az első, akik vállalták, hogy képzési idejük másfél-szeresén belül diplomát szereznek, ellenkező esetben állami ösztöndíjuk felét visszatérítik a Magyar Államnak.⁷

IV.1. MÓDSZERTAN

Az elővizsgálat során ELTE-n alap- vagy mesterképzésen 2011-ben, vagy 2012-ben szakos jogviszonyt létesítő hallgatók tanulmányi rendszerből 2017 tavaszán kapott anonim adatait vizsgáltuk. Az elemzésből az osztatlan képzések, azok hosszabb képzési ideje, a doktori és szakirányú továbbképzések azok eltérő képzési követelményei, rendszere és eltérő hallgatói köre miatt, továbbá a külföldi hallgatók, a részképzésben résztvevő hallgatók és vendéghallgatók kimaradtak.

Mivel a felmérésbe bevont hallgatók egy része párhuzamosan, vagy egymás követően több képzést is végzett, a továbbiakban arra a képzésre, ami alapján a jelen felmérés mintájába bekerültek, „fókuszképzés”-ként hivatkozunk majd.

A hallgatók képzéseire, valamint a fókuszképzésén töltött féléveire vonatkozó adatokat a Neptun tanulmányi rendszerből az ELTE Oktatási Igazgatóság Tanulmányi és Hallgatói Ügykezelő Rendszer Főosztálya bocsátotta rendelkezésünkre három Excel munkalapon, melyek közül az első a felmérésbe bevont hallgatók összes, ELTE-n végzett képzésére vonatkozó összefoglaló adatait, valamint a hallgatók anonim adatait (nem, születési idő, lakóhely irányítószáma és települése), a második a fókuszképzések félévekre lebontott adatait (féléves súlyozott tanulmányi átlag és kreditindex, felvett és

⁷ A 2012/2013-as tanévben képzésüket kezdő hallgatók erre vonatkozóan még hallgatói ösztöndíjszerződést kötöttek, majd ez a rendszer a 2013/2014-es tanévtől kezdődően más formában, de a hallgatói vállalásokat tekintve közel azonos tartalommal működik tovább: az állami ösztöndíjas finanszírozású hallgató beiratkozásával egy időben nyilatkozik arról, hogy elfogadja az állami ösztöndíj Nemzeti Felsőoktatási törvényben rögzített (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 2011) feltételeit.

teljesített kreditek száma, féléves finanszírozási forma, képzés féléves státusza), míg a harmadik a hallgató kollégiumban való bentlakását tartalmazta.

A kapott adatokat az elemzéshez, az SPSS statisztikai program által kezelhető, kétdimenziós formába rendeztük, ahol minden személy adatai egyetlen sorban szerepeltek, illetve a féléves tanulmányi adatokból összevont teljesítménymutatókat képeztünk, és az alábbi lista szerinti változókat állítottuk elő:

Hallgató személyére vonatkozó adatok:

1. Nem (férfi/nő)
2. Életkor (a felvételi évében, években megadva)
3. Lakóhely távolsága Budapesttől (kilométerekben megadva)
4. Lakóhely településtípusa (KSH adatai alapján)
5. A fókuszképzés idejében volt-e a hallgató kollégista.

Fókuszképzésre vonatkozó adatok:

1. Képzés neve
2. Képzési szint (alapképzés/mesterképzés)
3. Képzési terület
4. Tagozat (nappali/esti/levelező)
5. Kezdő finanszírozási forma (államilag támogatott/költségtérítéses – az állami részösztöndíjasok is költségtérítéses kategóriába kerültek)
6. Utolsó félév finanszírozási formája
7. Ha volt finanszírozásváltás, annak iránya
8. Államilag támogatott félévek aránya a képzésen
9. Kezdet éve (2011/2012)
10. Hallgató státusza a fókuszképzésen 2017. tavaszán (megszakadt képzés/képzésváltó/még hallgató/ abszolutórium vagy záróvizsga/diplomát szerzett)
11. Diplomaszerzés féléve
12. Aktív félévek száma összesen (2016/2017 tavaszi félév nélkül)
13. Passzív félévek száma összesen (2016/2017 tavaszi félév nélkül)
14. Megkezdte-e a képzését közvetlenül a felvételi után (első félév státusza aktív/passzív)
15. Évfolyamlétszám a képzés kezdésének évében.
16. Teljesített kreditek száma / összes felvett kredit száma
17. Féléves súlyozott tanulmányi átlagok (TÁ) ⁸ átlaga, szórása és terjedelme a fókuszképzésen – a 0-s tanulmányi átlagot eredményező félévek kihagyásával (0-

⁸ A vonatkozó 87/2015. kormányrendelet 57. § (3) értelmében: „A kreditrendszerű képzésben a hallgató teljesítményének nyomon követésére az adott képzésben folytatott tanulmányok egy képzési időszakára, illetve a tanulmányok egészére számított (halmozott) súlyozott tanulmányi átlag szolgál. A súlyozott tanulmányi átlag számításánál az adott időszakban teljesített tantárgyak kreditértékének és érdemjegyének szorzatából képzett összeget a teljesített tárgyak kreditjeinek összegével kell osztani.” (A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 87/2015. (IV. 9.) Korm. rend., 2015)

s átlaga akkor lehet a hallgatónak, ha az adott félévben a felvett kreditekből egyet sem teljesített)

$$TÁ = \frac{\sum(\text{teljesített kredit} \times \text{érdemjegy})}{\sum \text{teljesített kredit}} \quad (\text{ELTE Szervezeti és Működési Szabályzata II. kötet, 2017})$$

18. Féléves korrigált kredit indexek (KKI)⁹ átlaga, szórása és terjedelme a fókuszképzésen

$$KKI = \frac{\sum(\text{teljesített kredit} \times \text{érdemjegy})}{30} \times \frac{\text{teljesített kredit}}{\text{felvett kredit}} \quad (\text{ELTE Szervezeti és Működési Szabályzata II. kötet, 2017})$$

19. 0,0 súlyozott tanulmányi átlaggal zárult félévek száma

20. A hallgató tanulmányi teljesítményének változásának tendenciájának mutatójaként két változócsoporthoz hoztuk létre:

- a. a féléves tanulmányi átlag dinamika átlaga (TÁDÁ) és féléves tanulmányi átlag dinamika szummája (TÁDSZ)

$$i. \quad TÁDÁ = \frac{((n.\text{félév } TÁ) - ((n-1).\text{félév } TÁ) + (...)) + (2.\text{félév } TÁ - 1.\text{félév } TÁ)}{n}$$

$$ii. \quad TÁDSZ = (n.\text{félév } TÁ - (n-1).\text{félév } TÁ) + (...) + (2.\text{félév } TÁ - 1.\text{félév } TÁ)$$

- iii. Ahol „n” jelentése: a hallgató azon aktív, féléveinek száma a képzésen, melyeken a TÁ > 0,0.

- b. a féléves korrigált kredit index dinamika átlaga (KKIDÁ) és féléves tanulmányi átlag dinamika szummája (KKIDSZ)

$$i. \quad KKIDÁ =$$

$$\frac{((n.\text{félév } KKI) - ((n-1).\text{félév } KKI) + (...)) + (2.\text{félév } KKI - 1.\text{félév } KKI)}{n}$$

$$ii. \quad KKIDSZ = (n.\text{félév } KKI - (n-1).\text{félév } KKI) + (...) + (2.\text{félév } KKI - 1.\text{félév } KKI)$$

- iii. Ahol „n” jelentése: a hallgató azon aktív, féléveinek száma a képzésen, melyeken a TÁ > 0,0.

A hallgató egyéb képzéseire vonatkozó összefoglaló adatok:

1. Fókuszképzésen való szakos jogviszony kezdetét megelőzően kezdett képzések száma (ezek közül mennyin szerzett diplomát és mennyi szakadt meg)
2. Fókuszképzésen való szakos jogviszony kezdetét követően kezdett képzések száma, illetve ezek közül mennyi azonos a fókuszképzéssel (az elbocsájtott, majd a képzést újrakezdő hallgatók azonosítására), és mennyi szakadt meg.

⁹ A vonatkozó 87/2015. (IV. 9.) Korm. rend. 57. § (4) értelmében „(...) A korrigált kreditindex a kreditindexből egy, a félév során teljesített és az egyéni tanrendben vállalt kreditek arányának megfelelő szorzótényezővel számítható(...)” (A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 87/2015. (IV. 9.) Korm. rend., 2015)

3. Fókuszképzésen való diplomaszerzést követően kezdett képzések száma

Az elemzés függő változójának a fókuszképzésen a hallgató 2017 tavaszi félévi státuszát tekintettük (még hallgató, képzésváltó, megszakadt képzés, abszolutoriumot szerzett vagy záróvizsgát tett, illetve diplomát szerzett). A részletes elemzésbe a lemorzsolódás szempontjából egyértelműen definiálható hallgatókat, vagyis a diplomát szerzetteket és a megszakadt képzéssel jellemezhetőket vontuk be.

IV.1.1. Résztvevők

Az elemzésbe bevont fókuszképzésen a vizsgált 16757 hallgató fele (52,1%) szerzett 2017 tavaszáig diplomát, 32,6% képzése megszakad. 9,4% diplomát nem, csak abszolutoriumot szerzett, vagy záróvizsgát tett, 2,2% képzést váltott, míg 3,7% a vizsgálat idején még hallgatói jogviszonnyal rendelkezett (3. táblázat). Mivel a szakos lemorzsolódás szempontjából a tanulmányi eredményesség végső, dichotóm jellege (szerzett-e diplomát, vagy sem) csak jelentősen hosszabb idő elteltével vizsgálható (a még hallgatók és a csak abszolutoriumig/záróvizsgáig eljutottak diplomaszerzése a vizsgálat idején még kérdéses volt), úgy döntöttünk, hogy az elemzés további részébe csak azokat vonjuk be, akiknél a végső képzési kimenet egyértelműen eldönthető, vagyis azokat, akik a vizsgált képzésükön diplomát szereztek, és azokat, akiknek a képzése megszakadt, összesen 14187 főt.

Az elemzésbe bekerült 14187 hallgató háromnegyede 2011-ben, vagy 2012-ben alapképzésen kezdte tanulmányait (10440 fő; 73,6%). Harmaduk férfi (4931 fő; 34,8%), kétharmaduk nő (9256 fő; 65,2%) volt. A magyarországon állandó lakcímmel rendelkező hallgatók körében az országos adatokhoz viszonyítva felülreprezentáltak voltak a budapestiek (4987 fő; 36,7%, országos arány a 20-29 évesek körében: 20,0%), és alulreprezentáltak a községben élők (2234 fő; 16,5%, országos arány: 28,7%). A városi lakosok aránya is valamivel országos alatt volt (6354 fő; 46,8%, országosan: 51,2%).¹⁰

		Abszolutorium és/vagy záróvizsga	Diplomát szerzett	Képzésváltó	Még hallgató a képzésen	Megszakadt képzés	Mindösszesen
		fő/%	fő/%	fő/%	fő/%	fő/%	fő
Alapképzés (BA/BSc)	2011	502 7,4%	3241 47,6%	205 3,0%	201 3,0%	2655 39,0%	6804
	2012	494 8,9%	2451 44,0%	142 2,5%	393 7,1%	2093 37,6%	5573
Mesterképzés (MA/MSc)	2011	313 13,9%	1533 68,2%	17 0,8%	6 0,3%	379 16,9%	2248
	2012	270 12,7%	1507 70,7%	12 0,6%	15 0,7%	328 15,4%	2132
Összesen	2011	815 9,0%	4774 52,7%	222 2,5%	207 2,3%	3034 33,5%	9052
	2012	764 9,9%	3958 51,4%	154 2,0%	408 5,3%	2421 31,4%	7705
Mindösszesen		1579 9,4%	8732 52,1%	376 2,2%	615 3,7%	5455 32,6%	16757

3. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett képzések státusza 2017. tavaszán

¹⁰ Az országos adatok forrása a Népszámlálás 2011 adattáblái voltak (Központi Statisztikai Hivatal, 2011)

IV.1.2. Elemzés

Az adatokat Microsoft Excel program és IBM SPSS Statistics 24 statisztikai program segítségével elemeztük. A csoportok közti különbségek feltárására χ^2 próbát, illetve független mintás t-próbát alkalmaztunk. Mivel az alap- és mesterképzések esetében a lemorzsolódás nagyságrendje és mintázata eltérő volt, az elemzéseket e két csoport szerinti bontásban is elvégeztük.

IV.2. EREDMÉNYEK

A lemorzsolódók és diplomát szerzők csoportjai közti különbségeket, és azok szignifikanciáját a 7. táblázatban (χ^2 próbák) és a 8. táblázatban (t-próbák) foglaltuk össze. Tekintettel az elemzésbe bevontak magas létszámára, az elemzések eredménye már viszonylag kis mértékű különbségek esetén is statisztikailag szignifikánsnak bizonyult. Az első fajú hiba csökkentésének érdekében jelen elemzésben csak a $p < 0,001$ szinten szignifikáns eredmények esetén beszélünk valós, csoportok közötti különbségről.

IV.2.1. A hallgatók jellemzői

Egyértelmű különbség mutatkozott a nők és férfiak lemorzsolódási mutatói között: míg a nők 67,5%-a, addig a férfiak 50,5%-a szerzett diplomát a vizsgált két évfolyamon, de az alapképzések esetében ez sikeresség nemi bontásban nagyobb különbséget mutatott (nők: 61,5%; férfiak: 42,0%), mint a mesterképzéseknél (nők: 83,1%; férfiak: 76,9%).

A fiatalabb hallgatók is nagyobb valószínűséggel fejezték be képzéseiket: alapképzésen a lemorzsolódók átlagos életkora a felvételi évében 22,5 év volt ($SD=5,647$), amíg a később diplomát szerzőké 20,99 ($SD=5,335$). A lakóhely településtípusa (Budapest, város, község) alapján létrehozott csoportok között nem sikerült egyértelmű különbséget kimutatnunk. A lakóhely alapján $p < 0,001$ szignifikancia-szintű különbséget egyedül a mesterképzésből történő sikeres képzéskimenetel vonatkozásában találtunk, de a különbségek itt sem a településtípusok hierarchiasorrendjének megfelelően alakultak: a városi hallgatók nagyobb arányban (84,1%) szereztek diplomát, mint a községekben (80,0%), vagy a fővárosban élők (79,2%). Nagyobb arányban végezték el képzésüket az államilag támogatott formában kezdők is, közülük 67,4% szerzett diplomát, szemben a költségtérítéssel képzettek hallgatóinak 46,4%-ával. Jellemző eredmény, hogy a költségtérítéssel képzettekben tanulók idősebben kezdték képzésüket: a mesterképzésben a felvételi évében az államilag támogatott hallgatók életkora 25,1 év volt ($SD=6,727$), addig a költségtérítéssel hallgatóké 29,7 ($SD=8,021$).

A kollégium pozitív hatását jelzi, hogy a kollégiumban valamennyi időt eltöltő 1627 fő 67,9%-a szerzett diplomát, szemben a kollégiumban nem élő 12560 fő 60,7%-os diplomaszerzési arányával.

IV.2.2. Tanulmányi eredmények és aktív félévek

A lemorzsolódó hallgatók tanulmányi átlaga egyértelműen alacsonyabb volt, mint a képzést befejező társaiké: minden képzési szinten átlagolva a lemorzsolódók átlagolt féléves tanulmányai átlaga 3,48 (SD=0,690), a diplomát szerzőké 4,24 (SD=0,490) volt. A korrigált kreditindex átlaga még nagyobb különbséget jelzett: a lemorzsolódóké 1,50 (SD=1,128), a diplomát szerzőké 3,63 volt (SD=0,938). Szintén figyelemfelkeltő a 0-s tanulmányi átlaggal zárult félévek aránya, vagyis azoké a féléveké, amikor a hallgató egyik megkezdett kurzusát sem teljesítette: a diplomát szerzők körében ez átlagosan a félévek 1%-ában (SD=0,04) fordult elő, míg a lemorzsolódók esetében a megkezdett félévek 30%-a (SD=0,38) zárult egyetlen teljesített kredit nélkül: de a korrigált kreditindexben tapasztalt nagy különbségek jelzik, hogy a később lemorzsolódók azokban a félévekben is, amikor szereztek érdemjegyet, átlagosan több tárgyat nem teljesítik. Ezt az adatok közvetlenül is kimutatják: a teljesített kreditek aránya a lemorzsolódóknál átlagosan 44,2%, a diplomát szerzőknél 94,7%. A tanulmányi átlag és a korrigált kreditindex dinamikáiban tapasztalható különbségek azt is jelzik, hogy a lemorzsolódókra jellemzőbb, hogy képzési idejük előrehaladtával a tanulmányi átlaguk, teljesített kreditjeik száma csökkenő tendenciát mutat.

Szintén figyelemfelkeltő a passzív félévek száma: 92,9% azok közül, akik alapképzésüket passzív félévvel indították végül nem szerzett diplomát. A mesterképzések esetében is csak picivel jobb a helyzet: itt a passzív félévvel kezdők 73,6%-a morzsolódott le. A képzésüket sikeresen befejezőkre máskülönben sem jellemző a passzív félévek magas aránya: átlagosan 0,11 (SD=0,430) passzív félévük volt, 92,6%-uknak egy sem, míg a lemorzsolódók közül csak 30,3%-ról mondható el ugyanez (4. táblázat).

Passzív félévek száma	Diplomát szerzett fő arány		Megszakadt képzés fő arány	
0	8089	92,6%	1655	30,3%
1	343	3,9%	714	13,1%
2	275	3,1%	1968	36,1%
3	17	0,2%	783	14,4%
4	8	0,1%	237	4,3%
5	0	0,0%	80	1,5%
6	0	0,0%	11	0,2%
7	0	0,0%	5	0,1%
8	0	0,0%	0	0,0%
9	0	0,0%	2	0,0%

4. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett képzések megoszlása a passzív félévek száma és a képzés eredményessége szerint

A kitolódott képzési idő jelensége az ELTE hallgatói körében is megfigyelhető volt: a hatféléves képzési idejű alapképzésen diplomát szerzők aktív féléveinek átlagos száma 6,58 volt, míg a négyféléves mesterképzések esetében 4,35.

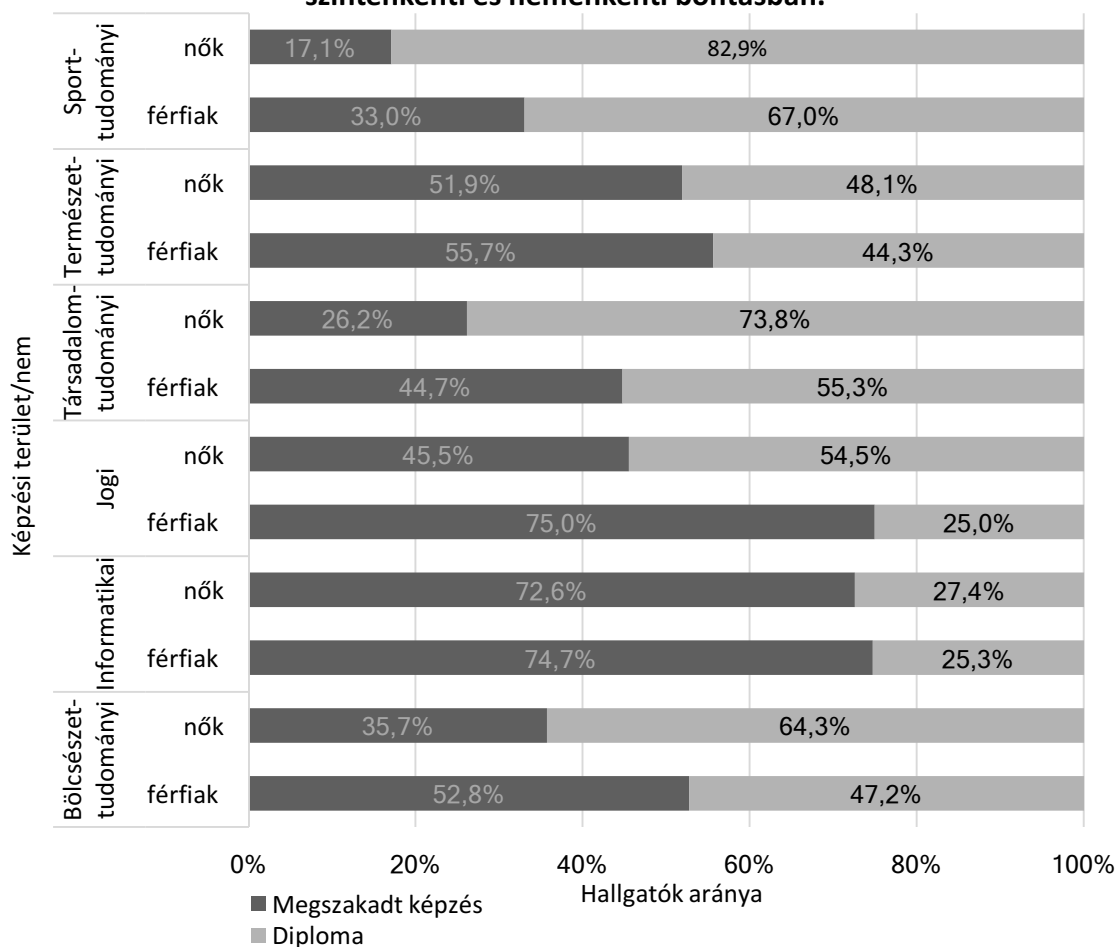
IV.2.3. A képzések jellemzői

A képzések jellemzői vizsgálva a vártak megfelelően azt találtuk, hogy a lemorzsolódás az alapképzéseken jelentősebb mértékű volt (5. táblázat): míg az alapképzésen 54,5% szerzett diplomát, addig a mesterképzéseken ez az arány már 81,1% volt. Jelentős volt a képzési területek különbsége: alapképzésen az informatikai és természettudományi képzéseknél különösen alacsony volt a diplomát szerzők aránya (25,5%, illetve 46,2%). Figyelemreméltó, hogy a mesterképzéseken kicsit eltérő a képzési területi mintázódás: az informatikai területen a hallgatók sikeressége ezek esetében sem volt magas arányú, 69,7%-os diplomaszerezési sikerességgel, de a természettudományi mesterképzéseken a diplomaszerezések aránya már átlagon felüli, 86,2%-os volt.

A nemek szerinti sikerességet az alapképzések¹¹ vonatkozásában képzési területenkénti bontásban is megvizsgáltuk, és azt találtuk, hogy a lemorzsolódással leginkább érintett természettudományi és informatikai képzések esetében a nemek között minimális a különbség: természettudományi területen a férfiak 44,3%, a nők 48,1%-a szerzett diplomát, informatikai területen a férfiak 25,3%-a, a nők 27,4%-a. A lemorzsolódás szempontjából összességben kevésbé kritikus jogi, bölcsészeti-, társadalom-, és sporttudományi képzési területeken ugyanakkor jelentősebb volt a nemek közti különbség, minden esetben a nők csoportjában volt magasabb az egyetemet sikeres képzési kimenettel zárók aránya (5. ábra).

¹¹ A sikerességet nemek szerinti bontásban a pedagógusképzéseken a nemek aránytalan megoszlása (96%-ban női hallgatók), illetve a művészetközvetítési és gazdaságtudományi képzési területeken az alacsony hallgatói létszám okán nem tudtuk külön megvizsgálni.

Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett alapképzéseken a diplomaszerzés és a megszakadt képzések aránya képzési szintenkénti és nemenkénti bontásban.



5. ábra: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett alapképzéseken a diplomaszerzések és a megszakadt képzések aránya képzési szintenkénti és nemenkénti bontásban

Képzési terület	Diplomát szerzett		Megszakadt képzés	
alapképzés (BA/BSc)	54,5%	5692	45,5%	4748
bölcsészettudományi	59,4%	1988	40,6%	1360
gazdaságtudományi	63,8%	51	36,3%	29
informatikai	25,5%	278	74,5%	811
jogi	49,5%	153	50,5%	156
művészetközvetítési	69,6%	16	30,4%	7
pedagógusképzés	62,0%	1286	38,0%	789
sporttudományi	75,7%	178	24,3%	57
társadalomtudományi	67,2%	726	32,8%	355
természettudományi	46,2%	1016	53,8%	1184
mesterképzés (MA/MSc)	81,1%	3040	18,9%	707
bölcsészettudományi	80,0%	1101	20,0%	276
gazdaságtudományi	76,5%	39	23,5%	12
informatikai	69,7%	108	30,3%	47
jogi	86,3%	69	13,8%	11
pedagógusképzés	82,3%	780	17,7%	168
társadalomtudományi	78,4%	366	21,6%	101
természettudományi	86,2%	577	13,8%	92
Végösszeg	61,5%	8732	38,5%	5455

5. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett képzéseken a diplomát szerző és a megszakadt képzésű hallgatók aránya képzési szintenkénti bontásban

A képzési terület mellett a tagozat kapcsolata is jelentős a diplomaszerzési sikerességgel: alapképzésen a nappali tagozatos hallgatók 56,6%-a szerzett diplomát, szemben az esti tagozatosok 29,0%-ával és a levelező munkarendben tanulók 47,1%-ával. Mesterképzésen ezek a különbségek valamivel mérsékeltebbek, de továbbra is jelentősek: ott a nappali tagozatosok 82,0%-a, a levelező tagozatosok 79,5%-a, az esti munkarend hallgatóinak 67,7%-a zárta diplomával tanulmányait.

A tagozatot és a finanszírozási formát együttesen vizsgálva úgy tűnik, hogy a finanszírozási forma hatása kifejezettebb: mind az államilag támogatott nappali, mind az államilag támogatott levelező képzésen tanulók nagyobb arányban szereztek diplomát, mint a nappali, esti, és levelező képzések költségtérítéssel finanszírozási formában tanuló hallgatói (6. táblázat).

Képzési szint	Tagozat	Finanszírozási forma	Lemorzsolódók aránya	Lemorzsolódók száma	Összes hallgató
Alapképzés (BA/BSc)	esti	költségtérítéses	75,3%	223	296
	levelező	költségtérítéses	55,5%	549	989
	nappali	költségtérítéses	55,2%	1170	2119
	levelező	támogatott	44,6%	137	307
	nappali	támogatott	39,7%	2656	6691
Mesterképzés (MA/MSc)	esti	költségtérítéses	46,2%	12	26
	nappali	költségtérítéses	31,8%	126	396
	esti	támogatott	28,7%	29	101
	levelező	költségtérítéses	28,2%	33	117
	levelező	támogatott	18,4%	80	435
	nappali	támogatott	16,0%	428	2672

6. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett képzéseken a lemorzsolódó hallgatók aránya képzési szint, tagozat és finanszírozási forma szerinti bontásban

A képzés kezdési évével kapcsolatban sem egyértelműek az eredmények: külön-külön vizsgálva az alap- és mesterképzési szinteket, nem találtunk szignifikáns különbséget a 2011-ben és 2012-ben államilag támogatott képzésen kezdők diplomaszerzése között, a két csoportot összevonva az látszik, hogy a 2012-es évfolyamból valamivel nagyobb arányban (69,6%) szereztek diplomát a hallgatók, mint a 2011-ben kezdők (65,7%).

		Alapképzés				Mesterképzés				Összesen			
		Meg- szakadt képzés fő/%	Diplomát szerzett fő/%	Chi ²	szign.	Meg- szakadt képzés fő/%	Diplomát szerzett fő/%	Chi ²	szign.	Meg- szakadt képzés fő/%	Diplomá- t szerzett fő/%	Chi ²	df szign.
Nem	férfiak	2167 58,0%	1568 42,0%	368,808	p<0,001	276 23,1%	920 76,9%	20,325	p<0,001	2443 49,5%	2488 50,5%	392,983	1 p<0,001
	nők	2581 38,5%	4124 61,5%			431 16,9%	2120 83,1%			3012 32,5%	6244 67,5%		
Lakóhely településtípusa	Budapest	1695 46,1%	1984 53,9%	3,441	p=0,179	271 20,8%	1035 79,2%	13,084	p<0,001	1966 39,4%	3019 60,6%	11,213	2 p=0,004
	város	2047 44,1%	2598 55,9%			271 15,9%	1438 84,1%			2318 36,5%	4036 63,5%		
	község	763 44,5%	951 55,5%			104 20,0%	416 80,0%			867 38,8%	1367 61,2%		
Kollégium	nem	4272 46,6%	4894 53,4%	38,551	p<0,001	660 19,4%	2734 80,6%	7,853	p<0,001	4932 39,3%	7628 60,7%	30,876	1 p<0,001
	igen	476 37,4%	798 62,6%			47 13,3%	306 86,7%			523 32,1%	1104 67,9%		
Tagozat	esti	237 71,0%	97 29,0%	131,593	p<0,001	41 32,3%	86 67,7%	17,283	p<0,001	278 60,3%	183 39,7%	123,635	2 p<0,001
	levelező	686 52,9%	610 47,1%			113 20,5%	439 79,5%			799 43,2%	1049 56,8%		
	nappali	3825 43,4%	4985 56,6%			553 18,0%	2515 82,0%			4378 36,9%	7500 63,1%		
Első félév	aktív	4005 41,5%	5635 58,5%	784,917	p<0,001	512 14,7%	2970 85,3%	557,71	p<0,001	4517 34,4%	8605 65,6%	1198,13	1 p<0,001
	passzív	743 92,9%	57 7,1%			195 73,6%	70 26,4%			938 88,1%	127 11,9%		
Kezdő finanszírozási forma	államilag támogatott	2807 39,9%	4229 60,1%	271,374	p<0,001	536 16,7%	2672 83,3%	67,982	p<0,001	3343 32,6%	6901 67,4%	526,984	1 p<0,001
	költség- térítéses	1941 57,0%	1463 43,0%			171 31,7%	368 68,3%			2112 53,6%	1831 46,4%		
Kezdés éve (csak államilag támogatott hallgatók)	2011	1737 40,4%	2559 59,6%	1,332	p=0,248	292 18,0%	1334 82,0%	3,702	p=0,054	2029 34,3%	3893 65,7%	16,929	1 p<0,001
	2012	1070 39,1%	1670 60,9%			244 15,4%	1338 84,6%			1314 30,4%	3008 69,6%		

7. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett képzések és ezen képzések hallgatóinak jellemzői a képzés eredményessége szerint, képzési szintenkénti bontásban 1.

		Alapképzés					Mesterképzés					Összesen				
		Megszakadt képzés	Diplomát szerzett	t	df	szign.	Megszakadt képzés	Diplomát szerzett	t	df	szign.	Megszakadt képzés	Diplomát szerzett	t	df	szign.
Életkor (a felvétel évében)	N	4748	5692				707	3040				5455	8732			
	átlag	22,50	20,99	14,000	10438	p<0,001	26,67	25,52	3,894	3745	p<0,001	23,04	22,57	4,374	14185	p<0,001
	SD	5,647	5,339				7,299	7,050				6,052	6,365			
Lakóhely távolsága (km)	N	4505	5533				646	2889				5151	8732			
	átlag	71,02	74,13	-1,860	10036	p=0,063	73,07	81,06	-2,124	3533	p=0,34	71,27	76,51	-3,512	13571	p<0,001
	SD	83,282	83,406				85,779	86,706				83,596	84,611			
Évfolyamlétszám	N	4748	5692				707	3040				5455	8732			
	átlag	333,74	264,31	14,039	10438	p<0,001	160,57	187,14	-2,468	3745	p=0,014	311,30	237,44	16,624	14185	p<0,001
	SD	266,647	238,398				246,584	260,271				270,441	248,948			
Teljesített kreditek aránya	N	4068	5692				523	3040				4591	8732			
	átlag	0,438	0,941	-121,872	9758	p<0,001	0,47	0,96	-70,968	3561	p<0,001	0,442	0,947	-147,535	13321	p<0,001
	SD	0,2959	0,08121				0,338	0,073				0,3011	0,07875			
Aktív félévek száma*	N	4111	4884				539	2260				4650	7144			
	átlag	3,05	6,58	-95,196	8993	p<0,001	2,21	4,35	-42,577	2797	p<0,001	2,95	5,87	-85,578	11792	p<0,001
	SD	2,282	1,134				1,868	0,7240				2,254	1,458			
Passzív félévek száma	N	4748	5692				707	3040				5455	8732			
	átlag	1,48	0,10	77,221	10438	p<0,001	2,03	0,14	64,388	3745	p<0,001	1,55	0,11	96,067	14185	p<0,001
	SD	1,279	0,399				1,273	0,428				1,291	0,430			
Tanulmányi átlag	N	3916	5692				535	3040				4451	8732			
	átlag	3,39	4,10	-60,316	9606	p<0,001	4,11	4,50	-20,339	3573	p<0,001	3,48	4,24	-72,937	13181	p<0,001
	SD	0,654	0,493				0,615	0,362				0,690	0,490			
Korrigált kreditindex átlaga	N	3870	5692				518	3040				4388	8732			
	átlag	1,42	3,53	-100,234	9559	p<0,001	2,09	3,82	-38,419	3556	p<0,001	1,50	3,63	-114,309	13117	p<0,001
	SD	1,069	0,962				1,362	0,858				1,128	0,938			
0-s átlaggal zárult félévek százaléka	N	4748	5692				707	3040				5455	8732			
	átlag	0,29	0,01	56,907	10438	p<0,001	0,35	0,01	44,062	3745	p<0,001	0,30	0,01	70,676	14185	p<0,001
	SD	0,375	0,032				0,408	0,052				0,380	0,040			
TÁDÁ	N	3916	5692				535	3040				4451	8732			
	átlag	0,03	0,07	-4,753	9606	p<0,001	0,09	0,14	-3,905	3573	p<0,001	0,04	0,09	-8,743	13181	p<0,001
	SD	0,472	0,138				0,420	0,232				0,466	0,179			
TÁDSZ	N	3916	5692				535	3040				4451	8732			
	átlag	0,06	0,38	-20,430	9606	p<0,001	0,11	0,38	-9,577	3573	p<0,001	0,06	0,37	-23,846	13181	p<0,001
	SD	0,781	0,706				0,647	0,591				0,766	0,668			
KKIDÁ	N	3870	5692				518	3040				4388	8732			
	átlag	-0,32	-0,100	-21,215	9559	p<0,001	-0,47	-0,15	-7,724	3556	p<0,001	-0,34	-0,12	-19,257	13117	p<0,001
	SD	0,68	0,349				1,011	0,861				0,729	0,579			
KKIDSZ	N	3870	5692				518	3040				4388	8732			
	átlag	-0,81	-0,57	-7,321	9559	p<0,001	-0,94	-0,75	-1,901	3556	p=0,057	-0,83	-0,63	-6,082	13117	p<0,001
	SD	1,263	1,783				1,616	2,164				1,310	1,926			

8. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett képzések és ezen képzések hallgatóinak jellemzői a képzés eredményessége szerint, képzési szintenkénti bontásban 2.

**Csak a négyféléves képzési idejű mesterképzések, és a hatféléves alapképzések figyelembevételével*

IV.2.4. A lemorzsolódást követő tanulmányi életút

A képzés félbehagyását követő tanulmányok elemzésére ugyan csak korlátozott lehetőséget biztosított az adatbázis, de annak ellenőrzésére ez is elegendő volt, hogy mennyiben valósul meg ilyenkor intézményen belüli pályamódosítás. A tanulmányi adatok alapján megvizsgáltuk, hogy a megszakadt fókuszképzéssel rendelkező hallgatók a fókuszképzés megkezdését követően kezdtek-e, vagy sem másik képzést. Tekintettel arra, hogy az új képzés megkezdésének ideje 2012 és 2016 között volt, vagyis sok esetben a vizsgálat idején a hallgató még képzési idején belül volt, azt, hogy ezt a képzést a hallgató befejezte-e, vagy sem, nem vizsgáltuk. Az eredményeket képzési terület szerinti bontásban a 9. táblázat tartalmazza.

Az alap- és mesterképzések lemorzsolódóit összesítésben vizsgálva látható, hogy ötből négy hallgató (77,9%) nem kezdett másik képzést az ELTE-n, vagyis – az intézményen belüli – pályamódosítás nem különösebben jellemző a lemorzsolódó

hallgatókra, bár egyéb hazai és külföldi tanulmányokra vonatkozó adatok hiányában az nem állítható, hogy máshol sem folytatták tanulmányaikat. Az új képzéseknél fontos különbséget tennünk azok között, akik eltérő szakot kezdtek, és azok között, akik újra felvételt nyertek és beiratkoztak eredeti képzésükre. Mindent összevetve az ismételt képzést kezdő lemorzsolódók között közel egyenlő arányban voltak a fókuszképzésükkel azonos, és az attól eltérő képzést megkezdők (11,3% a fókuszképzéstől eltérő, míg 10,8% a fókuszképzéssel azonos képzést kezdett), de itt a képzési területek között jelentős eltéréseket találtunk: a képzés-újrakezdés az informatikai képzési terület alapképzésén volt a legjellemzőbb: az innen lemorzsolódók 27,3%-a újrakezdte képzését, míg más képzési területek alapképzésein az újrakezdők aránya kevés esetben haladta meg a 10%-ot. A fókuszképzéstől eltérő képzést legnagyobb arányban a gazdaságtudományi képzések (19,5%-uk, bár az alacsony létszám miatt ez az adat némi távolságtartással kezelendő), és a természettudományi képzések lemorzsolódottai (15,8%-uk) kezdtek, őket követték a társadalomtudományi, bölcsészettudományi és sporttudományi képzéseket félbehagyók 14% körüli intézményen belüli képzéskezdési aránnyal. Ha mind a fókuszképzéssel azonos, mind az attól eltérő képzések kezdését együttesen vizsgáljuk, akkor látható, hogy legkisebb arányban a jogi (és művészetközvetítési, de onnan kevés hallgató került a mintába) képzések lemorzsolódói kezdtek az ELTE-n új tanulmányokat, legnagyobb arányban pedig az informatikai és természettudományi szakok megszakadt képzéssel rendelkező volt hallgatói.

Képzési terület	Alapképzés (BA/BSc)			Mesterképzés (MA/MSc)			Összesen		
	Más képzést kezdett	Fókusz-képzéssel azonos képzést kezdett	Nem kezdett más képzést	Más képzést kezdett	Fókusz-képzéssel azonos képzést kezdett	Nem kezdett más képzést	Más képzést kezdett	Fókusz-képzéssel azonos képzést kezdett	Nem kezdett más képzést
bölcsészettudományi	201 14,8%	73 5,4%	1086 79,9%	33 12,0%	7 2,5%	236 85,5%	234 14,3%	80 4,9%	1322 80,8%
gazdaságtudományi	7 24,1%	1 3,4%	21 72,4%	1 8,3%	0 0,0%	11 91,7%	8 19,5%	1 2,4%	32 78,0%
informatikai	27 3,3%	221 27,3%	563 69,4%	1 2,1%	5 10,6%	41 87,2%	28 3,3%	226 26,3%	604 70,4%
jogi	4 2,6%	12 7,7%	140 89,7%	0 0,0%	0 0,0%	11 100,0%	4 2,4%	12 7,2%	151 90,4%
művészetközvetítési	0 0,0%	0 0,0%	7 100,0%				0 0,0%	0 0,0%	7 100,0%
pedagógusképzés	47 6,0%	54 6,8%	688 87,2%	18 10,7%	17 10,1%	133 79,2%	65 6,8%	71 7,4%	821 85,8%
sporttudományi	8 14,0%	3 5,3%	46 80,7%				8 14,0%	3 5,3%	46 80,7%
társadalomtudományi	53 14,9%	39 11,0%	263 74,1%	12 11,9%	6 5,9%	83 82,2%	65 14,3%	45 9,9%	346 75,9%
természettudományi	195 16,5%	143 12,1%	846 71,5%	7 7,6%	10 10,9%	75 81,5%	202 15,8%	153 12,0%	921 72,2%
Összesen	542 11,4%	546 11,5%	3660 77,1%	72 10,2%	45 6,4%	590 83,5%	614 11,3%	591 10,8%	4250 77,9%

9. táblázat: Az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben kezdett, megszakadt fókuszképzéssel rendelkező hallgatók fókuszképzés kezdését követő képzései az ELTE-n

IV.3. ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmányi rendszer adatai alapján vizsgáltuk a tényleges, képzésből való lemorzsolódást az ELTE valamely alap-, vagy mester képzését 2011-ben, vagy 2012-ben kezdők körében.

A képzésből lemorzsolódók aránya az elvártak megfelelően magasabb volt a férfiak, az idősebb hallgatók és a képzésüket költségtérítéses formában kezdők körében. A nemek közti különbség a természettudományi és informatikai képzési területeken kicsi volt. A feltehetően más elkötelezettséggel is rendelkező esti és levelező tagozatos hallgatók szintén nagyobb arányban hagyták félbe képzésüket. A lemorzsolódás sokkal nagyobb arányban fordult elő az alapképzésre iratkozók körében, mint a mesterképzések hallgatóinál. A képzési területeket összevetve alapképzésben leginkább az informatikai, természettudományi és jogi alapképzések hallgatói voltak veszélyeztetettek, legkevésbé pedig sporttudományi és társadalomtudományi alapképzések hallgatói. A gyakran idézett magasabb arányú természettudományi, de alacsonyabb arányú társadalom- és bölcsészettudományi lemorzsolódás a mesterképzéseken már nem bizonyult igaznak: ott legkisebb arányban a természettudományi képzések hallgatói morzsolódtak, míg az informatikai, társadalom- és bölcsészettudományi képzések esetében a megszakadt képzések aránya meghaladta a mesterképzési átlagot.

A kollégiumban élők körében valamivel ritkább volt a lemorzsolódás, mint a máshol élők körében, ami feltehetően a kollégium társas és egyetemi bevonódást támogató voltának köszönhető. Az állandó lakhely településtípusa (főváros, város, község) szerint nem sikerült a településtípusok hierarchiasorrendje szerinti mintázatot kimutatni.

A tanulmányi eredmények is eltérőek voltak a két csoportban: a diplomát szerzőkre magasabb tanulmányi átlag, a teljesített és felvett kreditek magasabb aránya volt jellemző, de ami talán a legfigyelemreméltóbb előjel, az a passzív félévek megléte volt: a diplomát szerzőkre alig volt jellemző, hogy akár egy félévet is passzíváltatnának: alig 7,4%-nak volt passzív féléve, szemben a lemorzsolódók 69,7%-ával.

Az intézményen belüli pályamódosítás nem volt jellemző: ötből négy, a képzéséből lemorzsolódó hallgató a vizsgálat időpontjáig nem kezdett másik képzést az ELTE-n. Akik felvételt nyertek és ismét képzést kezdtek, közel fele-fele arányban kezdtek az eredeti képzésükkel megegyező, illetve attól eltérő képzést. Az eredeti képzés újrakezdése az informatikai képzési területre volt különösen jellemző.

V. Első vizsgálat: A lemorzsolódási intenciók felmérése a csalódások, az önértékelés és a szorongások tükrében

A tanulmányi rendszerből származó adatokból az elővizsgálat során feltártuk a lemorzsolódás alapvető mintázatait, de a mögöttes okok vizsgálatára a kérdőíves felmérés tűnt a leginkább célravezetőnek. Az itt bemutatott első vizsgálatunk során részben abból az egyetemi közbeszédben gyakran előforduló állításból indultunk ki, mely szerint a hallgatók előzetes elvárásai nem felelnek meg az ott tapasztaltaknak, ezért hagyják félbe képzésüket, részben Tinto elméletének bázisán megvizsgáltuk a bevonódás (kollektív önértékelés) előrejelző hatását. Az egyéni pszichológiai jellemzők közül a szorongás és az önértékelés hatását vizsgáltuk, míg a szocioökonómiai háttérváltozók közül a szülők végzettségét és az anyagi helyzetet.

A felmérésbe az ELTE hallgatóit vontuk be, akiknél tényleges lemorzsolódás értelemszerűen még nem állapítható meg, de jól megragadható az azzal kapcsolatos döntési folyamat, a képzés befejezésének becsült valószínűsége, és a képzés félbehagyására irányuló gondolatok. A bennmaradási intencióra vonatkozó kérdés függő változóként való használata a téma szakirodalmában hagyományosnak tekinthető, több kutatás is kimutatta a szándék és a későbbi diplomaszerezés/lemorzsolódás közötti erős kapcsolatot (Bean, 1980; Berger & Braxton, 1998; Cabrera, Castaneda, és mtsai., 1992; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997), illetve a szociálpszichológiai kutatásokban gyakran hivatkozott Fishbein és Ajzen által megalkotott, majd empirikusan is alátámasztott indokolt cselekvés elmélete, illetve ennek átdolgozott verziója, a tervezett cselekvés elmélete is kiemelte a konkrét szándékok közvetlen kapcsolatát a tényleges viselkedéssel, illetve, hogy ez a kapcsolat a szándék erősödésével maga is egyre kifejezettebbé válik (Ajzen, 1991).

V.1. MÓDSZERTAN

A felmérés előkészítő munkája keretében egy egytétéles nyílt végű kérdést tartalmazó kérdőívet juttattunk el a Pedagógiai és Pszichológiai Kar Hallgatói Önkormányzatának és kértük tagjait válaszadásra. A kérdés a következő volt: „*Vannak olyan hallgatók, akik megkezdik egyetemi tanulmányaikat, de nem fejezik azt be. Mit gondolsz, mik lehetnek ennek az okai?*”.

A felmérés kérdőívének kimunkálása során részben a szakirodalmi adatokra, részben az ezen előfelmérés során kapott válaszokra, részben – tekintettel arra, hogy hazai felsőoktatási intézményben kevés eredmény érhető el a hallgatói lemorzsolódásra vonatkozóan – intuitív feltételezéseinkre támaszkodtunk.

Az adatok felvételére hallgatói kérdezőbiztosok bevonásával került sor 2016 novemberében. A kérdezőbiztosok a résztvevőket az Eötvös Loránd Tudományegyetem épületeiben sétálva toborozták, és az adatokat részben a Qualtrics online kérdőívező

rendszer tabletekre telepített offline mobil adatfelvevő applikációjának segítségével, részben a kérdőív papír alapú változatának használatával gyűjtötték.

V.1.1. Résztvevők

A felmérésben összesen 690 fő hallgató vett részt, akik a felmérés idején, 2016 novemberében valamennyien az Eötvös Loránd Tudományegyetem hallgatói voltak, egyharmaduk férfi (233 fő), kétharmaduk nő (445 fő), míg 12 fő neme ismeretlen. A résztvevők átlagéletkora 20,50 év volt ($SD = 1,909$), 8 fő nem adott meg erre vonatkozó adatot. A férfiak átlagéletkora 20,75 év volt ($SD_{\text{férfiak}} = 1,899$), a nőké 20,35 év ($SD_{\text{nők}} = 1,895$).

A kitöltők közül 494 fő (71,6%) alapképzésen, 55 fő (8,0%) mesterképzésen, 135 fő (19,6%) osztatlan képzésen folytatott tanulmányokat, 6 fő képzésének szintje ismeretlen volt. Szinte valamennyien nappali tagozaton tanultak, 5 fő kivételével, továbbá 14 fő esetében ez az adat nem volt ismert. Többségük aktív, a 2016/2017. tanév őszi félévére regisztrált hallgató volt (679 fő, 98,4%). 601 fő (87,1%) állami ösztöndíjas, 79 fő (11,4%) önköltséges finanszírozási formában tanult, 10 fő esetében ez az információ nem volt elérhető.

Minden második válaszadó a felmérésben vizsgált képzésének az első félévét végezte (373 fő; 53,6%), a résztvevőknek a 2016/2017 tanév őszi félévével együtt összességében átlagosan 2,39 ($SD = 1,907$) aktív félévük volt már a képzésen.

A válaszadók közel fele (307 fő; 44,5%) bölcsészettudományi képzési területen, hatodik (101 fő; 14,6%) pedagógusképzési területen, 11,7% (81 fő) jogi képzési területen míg, 9,4% (65 fő) természettudományi, 8,1% (56 fő) társadalomtudományi, 7,0% (48 fő) informatikai képzési területen tanult. Sporttudományi és gazdaságtudományi képzési területeken kevesen (13 fő (1,9%), illetve 2 fő (0,3%)) tanultak, míg 14 fő esetében ez az információ nem volt elérhető.

V.1.2. Mérészközök

A felmérésben használt kérdőívet az X.1 melléklet tartalmazza. A kérdőív az alábbi skálákból, illetve témákból állt:

Spielberger-féle Vonásszorongás (STAI-T)

A szorongás mérése a Spielberger és munkatársai (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970) által kidolgozott állapot-vonás szorongás kérdőívet használatuk, ami eredetileg két skálából áll, melyek a pillanatnyi szorongást (STAI-S) és a szorongás személyiségvonás jellegét (STAI-T) mérik fel. A kettő közül jelen felmérésben a STAI-T skálát alkalmaztuk, ami egy viszonylag állandó egyéni jellegzetességet ragad meg. A kérdőívet magyarra Sipos és Sipos adaptálták (Sipos & Sipos, 1978). Segítségével megbecsülhető, hogy a kérdőívet kitöltő milyen valószínűséggel kerül erősen szorongásos állapotba (Perczel Forintos Dóra, Kiss Zsófia, & Ajtay Gyöngyi, 2007). A skála 20 tételből áll (pl. „*Hajlamos vagyok túlságosan komolyan venni a dolgokat.*”). A kitöltők 4 fokú skálán értékelték, mennyire jellemzőek rájuk az adott érzések (1 –

„Egyáltalán nem”, 4 – „Nagyon”). A skála belső konzisztenciája jónak bizonyult, Cronbach alfa mutatója jelen vizsgálatban 0,875 volt¹².

Rosenberg Önértékelés Skála (RSES)

A Rosenberg Önértékelés Skála (Rosenberg, 1965) az önértékelés konstrukciójának a pszichológiában világszerte leggyakrabban használt, a legtöbb nyelvre lefordított és elfogadott mérőeszköze. A skála tíz állítást tartalmaz, közülük öt pozitív szövegezésű (pl.: „*Sok jó tulajdonságom van.*”), öt pedig negatív (pl.: „*Időnként feleslegesnek érzem magam*”). A kitöltők négyfokú Likert-skálán jelezték egyetértésük mértékét az állításokkal, ahol az 1 jelentése: „Egyáltalán nem értek egyet”, a 4 jelentése: „Teljes mértékben egyetértek”.

A skála prediktív validitása, belső konzisztenciája (átlagosan $\alpha=0,81$), és teszt–reteszt reliabilitása kultúrközi összehasonlításokban is jónak bizonyult, és ezek többnyire a skála egyfaktoros szerkezetét erősítették meg, bár ez egy továbbra is vizsgált terület. A magyar verziók faktorszerkezetét, pszichometriai mutatóit több tanulmány is vizsgálta (Rózsa & Komlósi, 2014; Sallay, Martos, Földvári, Szabó, & Ittész, 2014; Urbán, Szigeti, Kökönyei, & Demetrovics, 2014). Ezek olyan strukturális modellt vázoltak fel, melyben az általános önértékelés látens faktora mellett két módszertani látens változó is szerepel, melyek a pozitív és negatív tételekhez kapcsolódó, eltérő választendenciákat magyarázzák. A skála Cronbach alfa mutatója jelen vizsgálatban is jó, 0,883 volt.

Kollektív Önértékelés Skála (CSE)

A Luhtanen és Crocker által megalkotott kollektív önértékelés skála (1992) az egyén csoporthoz való kapcsolódásának, csoporttal való azonosulásának mérésére alkalmas. A skála magyar adaptációja szerint annak megbízhatósága jó, mind a 12 tételt egyetlen faktorban használva Cronbach alfa mutatója 0,8 (Kiss és mtsai., 2012).

A szerzők szerint a kollektív önértékelés négy részből áll, melyek a személyes kollektív önértékelés, vagyis a csoport pozitív értékelése; az azonosulás a csoporttal, vagyis, hogy milyen fontos az egyén számára a csoporttagság; a tagsági kollektív önértékelés, vagyis, hogy az egyén mennyire véli fontos csoporttagnak magát; és a nyilvános kollektív önértékelés, vagyis az azzal kapcsolatos hiedelmek, hogy más, csoporton kívüli személyek hogyan látják a csoportot.

A kérdőívben a kitöltőnek adott társas kategória mentén kell megítélnie önmagát. Jelen vizsgálatban a csoportot az egyetemmel definiáltuk. A skála 12 tételt tartalmaz (pl. „*Büszke vagyok, hogy az egyetem hallgatója vagyok.*”). A kitöltők 5 fokú Likert-skálán értékelték, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással (1 – Egyáltalán nem értek

¹² A Cronbach alfa értéke 0,7 fölött elfogadhatónak, 0,8 fölött jónak tekinthető (Nunnally, 1978). A 0,9-fölötti érték ugyanakkor arra utal, hogy az itemek redundánsak, ugyanarra kérdeznak rá.

egyet, 5 – Teljes mértékben egyetértek). A skála Cronbach alfa mutatója jelen vizsgálatban elfogadható, 0,773 volt.

Élettel való elégedettség

Az élettel való elégedettség becslésére egy tételt használtunk. A kitöltőknek egy 1-10-ig terjedő skálán kellett megítélniük, hogy általánosságban véve mennyire elégedettek azzal, ahogyan most élnek, ahol az 1 jelentése: „egyértelműen elégedetlen”, a 10 jelentése „egyértelműen elégedett”.

Egyetemi csalódások

Azt, hogy miben és milyen mértékben felelnek meg az egyetemen tapasztaltak a hallgatók előzetes elvárásainak 26 általunk összeállított, illetve az előfelmérés során kapott válaszok alapján megfogalmazott tétellel mértük az alábbi instrukció mentén:

„A felsőoktatási felvételi előtt mindannyiunk fejében vannak elképzelések arról, hogy majd milyen is lesz egyetemre járni. Elképzeljük, hogy milyen lesz az intézmény, a társaság, a tanulás stb. Azonban nem biztos, hogy minden az előzetes elvárásainknak megfelelően alakul. Amióta egyetemista vagy, volt-e olyan tapasztalatod az alábbi területeken, ami ellent mondott előzetes elvárásaidnak? Kérjük, jelöld az alábbi 10 fokú skálán, hogy milyen mértékben egyeznek meg eddigi tapasztalataid az elvártakkal. 1 jelöli, ha csalódtál valamiben, 5, ha pont olyan, mint amilyennek képzelted és 10, ha jobb, mint vártad.”

A diploma észlelt értékének és felsőoktatás percepciójának tételei

A diploma általános értékességét egy tízfokú skálán kértük megbecsülni, ahol a 10 jelentése: rendkívül értékes, az 1 jelentése: teljesen értéktelen. A diploma szerepét, hozzájárulását az élet egyes értékeihez (ügymint: boldogság, családi élet, megbecsültség, anyagi jólét) ötfokú skálán értékelték a résztvevők, ahol az 1 jelentése: egyáltalán nem fontos, az 5 jelentése: nélkülözhetetlenül fontos.

A felsőoktatás és a diploma percepciójának feltárására nyolc, a közbeszédben a témával kapcsolatban gyakran előforduló állítással való egyetértést vizsgáltunk. A értékességgel és a percepcióval kapcsolatos tételek forrása az Oktatási Hivatal megbízásából 2013-ban lebonyolított reprezentatív, felsőoktatással kapcsolatos lakossági attitűdfelmérés volt (Fábri, 2014). Azt, hogy milyen nehéz Magyarországon egyetemre, főiskolára bejutni tízfokú skálákon becsültettük meg, ahol az 1 jelentése: nagyon könnyű, a 10 jelentése: nagyon nehéz.

További változók

A társas kapcsolatok számszerű felméréséhez megkértük a résztvevőket, hogy becsüljék meg, hogy hány barátjuk van az egyetemen, illetve az egyetemen kívül. Az eddigi, illetve a várható jövőbeli egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos nehézségeket tízfokú skálán kértük megbecsülni, ahol az 1 jelentette, hogy komoly nehézségei vannak a válaszadónak, a 10, hogy nincsenek nehézségei.

Az anyagi helyzet felméréséhez arra kértük a résztvevőket, hogy egy ötfokú skálán becsüljék azt meg, ahol az 1 jelentése: „gondok nélkül élek”, az 5 jelentése:

„nélkülözések között élek”. A szülők végzettségére vonatkozó kérdéssel feltártuk a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, és azt is, hogy legmagasabb szintű képzésüket a szülők befejezték-e, vagy sem.

Lemorzsolódás valószínűsége: A felmérés függő változója a lemorzsolódás becsült valószínűsége volt, amit két kérdéssel mértük fel. Megkérdeztük a kitöltőktől, hogy megfordult-e már valaha a fejükben, hogy esetleg nem fejezik be ezt a szakot, amire most járnak. Erre az alábbi válaszopciók közül választhattak: (1) Nem, még sosem gondoltam erre; (2) Igen, egyszer-kétszer már gondoltam erre; (3) Igen, sokszor megfordult már a fejemben. Továbbá azt is megkérdeztük, hogy mit gondol, mi a reális valószínűsége annak, hogy diplomát szerez azon a szakon, amire jár, aminek százalékos valószínűségét 0 és 100 között kértük megbecsülni. A két változó egymással szignifikánsan korrelált ($r = 0,86$, $p = 0,009$).

V.1.3. Elemzés

Az adatokat IBM SPSS Statistics 24 és Amos 21 statisztikai programok segítségével elemeztük. A csoportok közti különbségeket két csoport esetén független mintás t-próbával, több csoport esetében egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA, post hoc tesztel: Bonferroni próba) segítségével vizsgáltuk. Az együttjárásokat Pearson-féle korrelációval elemeztük. Az egyetemi csalódások felmérésére szolgáló tételek szerkezetét feltáró és megerősítő faktorelemzéssel vizsgáltuk. Ehhez a mintát a nemi arányok megtartása mellett kettéválasztottuk és a minta egyik felén feltáró, a másik felén megerősítő faktoranalízist végeztünk. A feltételezett modelleket strukturális egyenlet modellezési eljárással teszteltük, a modell illeszkedését a megközelítési négyzetes középérték hibával (RMSEA), az összehasonlító illeszkedési mutatóval (CFI), a Tucker-Lewis mutatóval (TLI) vizsgáltuk. A kettes típusú hiba elkerülése érdekében Hu és Bentler (1999) ajánlása alapján a feltételezett modell és az adatok jó illeszkedését a következő kritériumok szerint határoztuk meg: RMSEA értéke kisebb, mint 0,06; a CFI értéke 0,95 közeli, vagy magasabb; és a TLI értéke 0,95 közeli, vagy magasabb. A modell elfogadható mértékű illeszkedéséhez a TLI és a CFI értékének nagyobbak kell lennie, mint 0,9 (Hu & Bentler, 1999), az RMSEA értékének pedig kisebbnek, mint 0,08 (Browne & Cudeck, 1993).

A skálák megbízhatóságának tesztelésére kiszámítottuk azok belső konzisztenciáját mutató Cronbach alfa értékeit, ami 0,7 érték fölött elfogadhatónak, 0,8 fölött pedig jónak tekinthető (Nunnally, 1978).

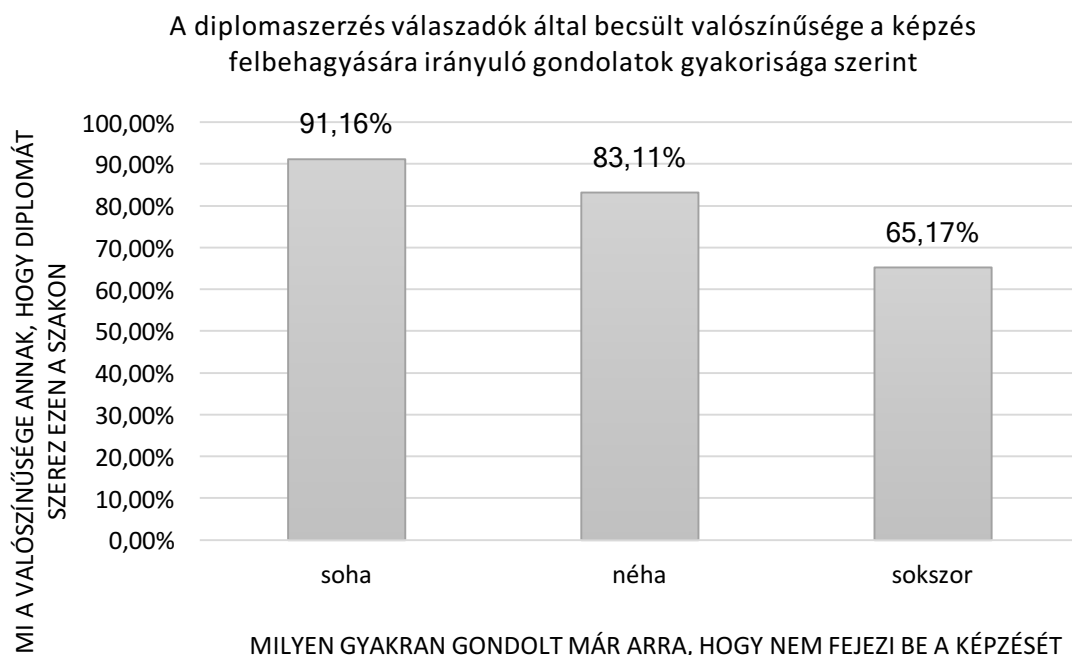
V.2. EREDMÉNYEK

Arra, hogy jelenlegi képzését félbehagyja, a válaszadók harmada gondolt már egyszer vagy néha (232 fő; 33,6%), 11,9% sokszor (82 fő), 54,3% (375 fő) sosem. 1 fő esetében ez az adat ismeretlen volt.

Azok, akik már gondoltak jelenlegi képzésük félbehagyására, leggyakrabban (64,2%) azt nyilatkozták, hogy ez esetben másik felsőfokú képzést kezdenének. 22,7%

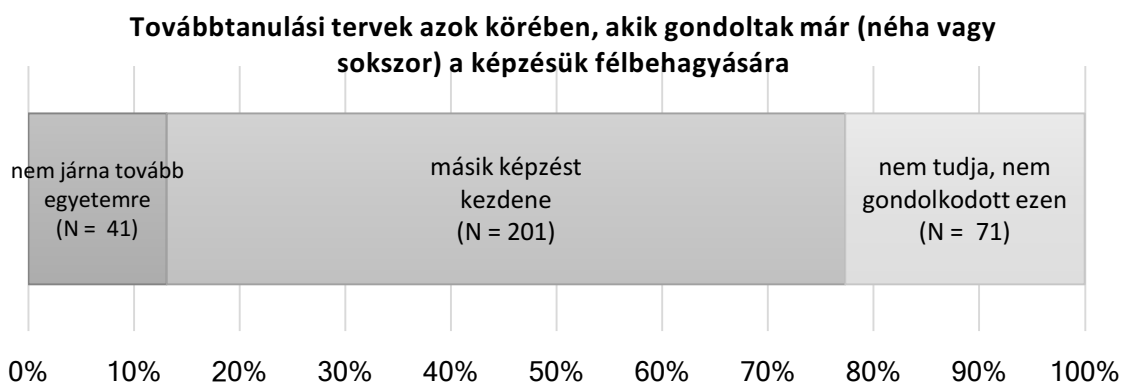
nem tudta, hogy továbbtanulna-e, míg alig hatodik (13,1%) válaszolta azt, hogy egyáltalán nem járna tovább egyetemre (7. ábra).

A képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakorisága szerinti csoportok („soha”, „néha”, „gyakran”) között szignifikáns különbség volt annak tekintetében, hogy mennyire tartják valószínűnek, hogy diplomát szereznek azon a szakon, amire éppen járnak ($F=91,006$; $p<0,001$; $M_{\text{soha}}=91,16\%$; $SD_{\text{soha}}=11,10$; $M_{\text{néha}}=83,11\%$; $SD_{\text{néha}}=15,17$; $M_{\text{sokszor}}=65,17\%$; $SD_{\text{sokszor}}=28,98$), ($p_{\text{sokszor-ritkán}}<0,001$, $p_{\text{sokszor-soha}}<0,001$; $p_{\text{ritkán-soha}}<0,001$).



6. ábra: A diplomaszerezés válaszadók által becsült valószínűsége a képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakorisága szerint – 1. vizsgálat

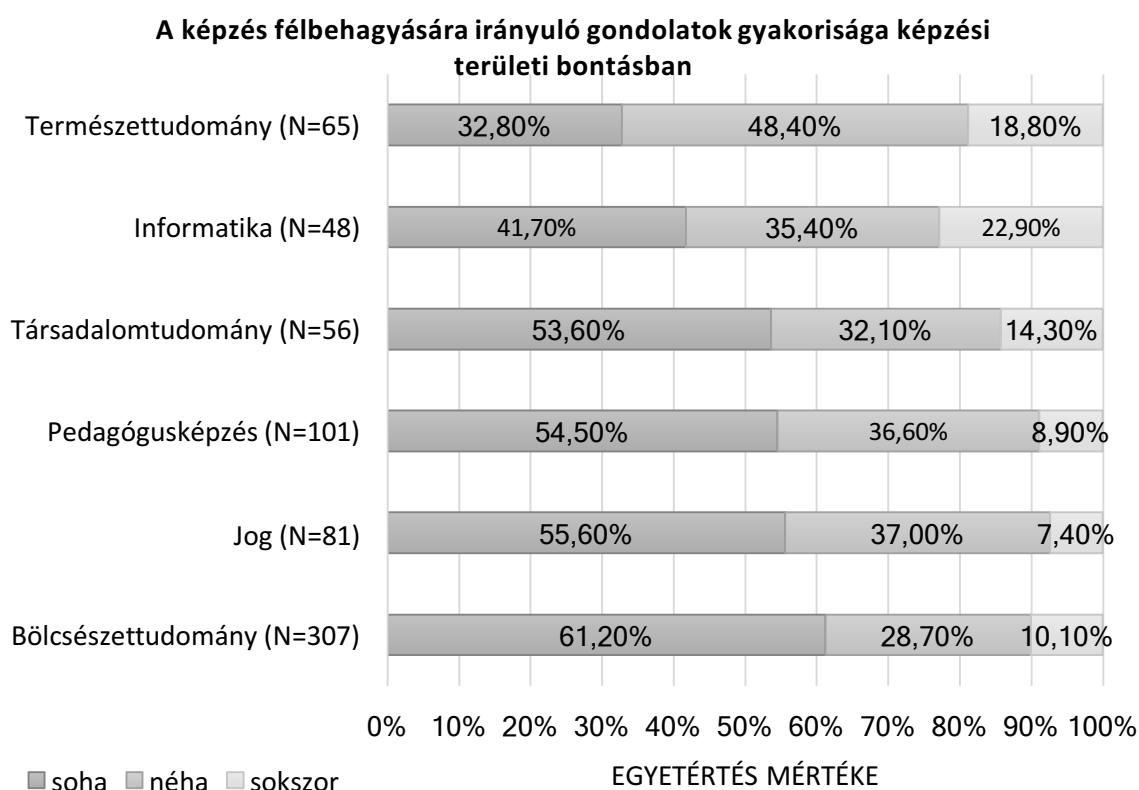
A képzés befejezésének hallgató által becsült valószínűségében szignifikáns különbség volt a nemek között ($t=-3,432$, $df=649$, $p<0,001$). A nők valószínűbbnek tartották, hogy befejezik azt a szakot, amire most járnak, mint a férfiak ($M_{\text{nő}}=86,9\%$; $SD_{\text{nő}}=16,719$; $M_{\text{férfi}}=81,8\%$ ($SD_{\text{férfi}}=20,249$)).



7. ábra: Továbbtanulási tervek azok körében, akik gondoltak már (néha, vagy gyakran) a képzésük félbehagyására – 1. vizsgálat

V.2.1. A képzés jellemzői és a lemorzsolódási szándék

A képzési területeket tekintve szignifikáns különbség volt a csoportok között ($F=2,898$; $p=0,005$). A post hoc elemzés szerint a természettudományi képzési terület hallgatói kisebb valószínűséget tulajdonítottak a képzésük befejezésének, mint a bölcsészettudományi képzések hallgatói ($p_{\text{termtud-bölcsész}}=0,036$; $M_{\text{termtud}}=79,1\%$; $SD_{\text{termtud}}=23,042$; $M_{\text{bölcsész}}=87,08\%$; $SD_{\text{bölcsész}}=16,448$). A különbséget jelzi az is, hogy a bölcsészettudományi terület hallgatói között közel kétszer akkora a képzés félbehagyására még sosem gondolók aránya (61,2%), mint a természettudományi képzések hallgatói között (32,8%).



8. ábra: A képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakorisága képzési területek szerinti bontásban – 1. vizsgálat

A képzés finanszírozási formája mentén nem találtunk különbséget a képzés befejezésének becsült valószínűségében. Az államilag támogatott képzés hallgatói átlagosan 84,9%-os ($SD_{\text{államilag_támogatott}}=18,486$; $N_{\text{államilag_támogatott}}=576$), a költségtérítéssel hallgatók 87,6%-os ($SD_{\text{költségtérítéses}}=14,080$; $N_{\text{költségtérítéses}}=77$) valószínűséget tulajdonítottak annak, hogy befejezik jelenlegi képzésüket ($t=-1,228$, $df=651$, $p=0,220$).

V.2.2. A szocioökonómiai háttér szerepe a lemorzsolódási intencióban

A szülők legmagasabb végzettsége (alap-, közép-, vagy felsőfok) és a képzés befejezésének becsült valószínűsége között nem találtunk kapcsolatot ($F_{\text{apa}}=0,804$; $p_{\text{apa}}=0,448$; $F_{\text{anya}}=0,446$; $p_{\text{anya}}=0,640$).

Mindkét szülő esetében szignifikáns kapcsolatot találtunk a szülő legmagasabb szintű tanulmányainak kimenete (befejezte, vagy félbehagyta) és a képzés befejezésének becsült valószínűsége között: ha az anya a megmagasabb iskolájából lemorzsolódott, a gyereke is úgy érezte, hogy kisebb valószínűséggel fejezi be képzését ($M_{\text{anya_morzsolódott}}=78,7$; $SD_{\text{anya_morzsolódott}}=23,217$; $M_{\text{anya_nem_morzsolódott}}=85,8$; $SD_{\text{anya_nem_morzsolódott}}=17,418$; $t=-2,242$; $df=653$; $p=0,025$). Hasonló kapcsolatot találtunk az apa korábbi lemorzsolódási előzményével ($M_{\text{apa_morzsolódott}}=76,0$; $SD_{\text{apa_morzsolódott}}=22,070$; $M_{\text{apa_nem_morzsolódott}}=85,8$; $SD_{\text{apa_nem_morzsolódott}}=17,602$; $t=-2,987$; $df=647$; $p=0,003$).

Az anyagi helyzet tekintetében szignifikáns különbséget csak a képzés félbehagyására gyakran és soha nem gondolók csoportjai között találtunk ($F=4,215$; $p=0,015$; $M_{\text{sokszor}}=2,36$; $SD_{\text{sokszor}}=0,972$; $M_{\text{ritkán}}=2,13$; $SD_{\text{ritkán}}=0,904$; $M_{\text{soha}}=2,04$; $SD_{\text{soha}}=0,897$; $p_{\text{sokszor-ritkán}}=0,167$, $p_{\text{sokszor-soha}}=0,013$; $p_{\text{ritkán-soha}}=0,669$).

V.2.3. Tanulmányi nehézségek és lemorzsolódási szándék

A tanulmányokkal kapcsolatos nehézségek megítélésében az ANOVA szignifikáns volt ($F=6,425$; $p=0,002$) A post hoc teszt alapján azok, akik már sokszor gondoltak a képzés félbehagyására több nehézséggel találkoztak tanulmányaik során, mint azok, akik még sosem, vagy mint azok, akik egyszer-kétszer már gondoltak erre ($p_{\text{soha-ritkán}}=0,573$; $p_{\text{soha-sokszor}}<0,001$; $p_{\text{ritkán-sokszor}}=0,034$; $M_{\text{sokszor}}=5,55$; $SD_{\text{sokszor}}=2,331$; $M_{\text{ritkán}}=6,16$; $SD_{\text{ritkán}}=1,943$; $M_{\text{soha}}=6,37$; $SD_{\text{soha}}=1,749$).

Összehasonlítva a három csoportban azt, hogy várhatóan a válaszadó milyen szinten fog tudni megfelelni a tanulmányi követelményeknek, kis mértékű, de szignifikáns eltéréseket találtunk ($F=5,242$; $p=0,006$) A post hoc teszt alapján azok, akik sokszor gondoltak már tanulmányaik félbehagyására, úgy érezték, hogy nehezebben fognak tudni megfelelni a tanulmányi követelményeknek, mint azok, akik soha nem gondoltak még a félbehagyásra ($p_{\text{soha-ritkán}}=0,183$; $p_{\text{soha-sokszor}}=0,007$; $p_{\text{ritkán-sokszor}}=0,034$; $M_{\text{sokszor}}=6,29$; $SD_{\text{sokszor}}=1,99$; $M_{\text{soha}}=6,9$; $SD_{\text{soha}}=1,560$).

A diplomaszerzés hallgató által becsült valószínűsége nem tért el azon hallgatók között, akiknek korábban volt már befejezetlen felsőfokú képzése és azok között, akiknek a tanulmányi előtörténetében nem található ilyen képzés ($t=0,087$, $df=628$, $p=0,931$; $M_{\text{van_lemorzs_előzmény}}=85,5\%$; $SD_{\text{van_lemorzs_előzmény}}=17,584$; $N_{\text{van_lemorzs_előzmény}}=72$; $M_{\text{nincs_lemorzs_előzmény}}=85,3\%$; $SD_{\text{nincs_lemorzs_előzmény}}=18,201$; $N_{\text{nincs_lemorzs_előzmény}}=558$).

V.2.4. Bevonódás és lemorzsolódási szándék

Az egyetemmel való azonosulás, az egyetemi bevonódás becslésére alkalmas kollektív önértékelés tekintetében a három csoport között szignifikáns különbséget találtunk ($F=36,126$; $p<0,001$). Legmagasabb kollektív önértékelése az egyetem vonatkozásában azoknak volt, akik még sosem gondoltak a képzésük félbehagyására, míg a legalacsonyabb azoknak, akik erre sokat gondoltak ($M_{\text{sokszor}}=3,49$; $SD_{\text{sokszor}}=0,561$; $M_{\text{ritkán}}=3,69$; $SD_{\text{ritkán}}=0,481$; $M_{\text{soha}}=3,94$; $SD_{\text{soha}}=0,483$). A post hoc teszt szerint a csoport közötti különbség minden esetben szignifikáns volt ($p_{\text{sokszor-ritkán}}<0,001$; $p_{\text{sokszor-soha}}<0,001$; $p_{\text{ritkán-soha}}<0,001$).

A társas bevonódás becsléséhez az egyetemi és azon kívüli barátok számának megadására kértük a válaszadókat: az egyetemen belül átlagosan 9,09 barátja volt a válaszadónak ($SD_{\text{barátok az egyetemen}}=9,448$), az egyetemen kívül pedig 9,62 ($SD_{\text{barátok egyetemen kívül}}=9,182$). Míg az egyetemen belüli barátok száma mentén nem különböztek a csoportok egymástól ($F=0,424$; $p=0,654$), addig az egyetemen kívüli barátok száma szerint kis mértékű különbséget találtunk ($F=3,062$; $p=0,047$). A post hoc teszt alapján azok, akik sokszor gondoltak már a képzés félbehagyására, szignifikánsan különböztek azoktól, akik soha nem gondoltak még a félbehagyásra ($p_{\text{sokszor-ritkán}}=0,525$, $p_{\text{sokszor-soha}}=0,047$; $p_{\text{ritkán-soha}}=0,054$). Azoknak, akik sokszor gondoltak már a képzés félbehagyására, több barátjuk volt az egyetemen kívül ($M_{\text{sokszor}}=11,16$; $SD_{\text{sokszor}}=13,409$) mint azoknak, akik soha ($M_{\text{soha}}=8,85$; $SD_{\text{soha}}=7,141$) nem gondoltak még a félbehagyásra.

V.2.5. Pszichológiai háttérváltozók

A Rosenberg Önértékelés Skálán mérve a három csoport önértékelése között kis mértékű, de szignifikáns különbséget találtunk ($F=30,838$; $p<0,001$). A post hoc teszt eredményei szerint mindhárom csoport szignifikánsan különbözött a másik kettőtől. Legmagasabb önértékelése a képzés félbehagyására még soha nem gondolóknak volt ($M_{\text{soha}}=3,17$; $SD_{\text{soha}}=0,535$), őket követték a félbehagyásra ritkán ($M_{\text{ritkán}}=3,00$; $SD_{\text{ritkán}}=0,538$), majd a sokszor gondolók ($M_{\text{sokszor}}=2,66$; $SD_{\text{sokszor}}=0,611$), ($p_{\text{sokszor-ritkán}}<0,001$, $p_{\text{sokszor-soha}}<0,001$; $p_{\text{ritkán-soha}}=0,001$).

Az általános, vonás szintű szorongás mértékében is szignifikáns különbséget találtunk a csoportok között ($F=45,674$; $p<0,001$). A szorongás szintje a képzés félbehagyására soha nem gondolók körében volt a legalacsonyabb ($M_{\text{soha}}=2,07$; $SD_{\text{soha}}=0,432$), őket követték a félbehagyásra ritkán gondolók ($M_{\text{ritkán}}=2,26$; $SD_{\text{ritkán}}=0,451$), míg a szorongás a lemorzsolódásra sokszor gondolók körében volt a legmagasabb ($M_{\text{sokszor}}=2,57$; $SD_{\text{sokszor}}=0,527$). A csoportok közti különbség minden párosításban szignifikáns volt ($p_{\text{sokszor-ritkán}}<0,001$, $p_{\text{sokszor-soha}}<0,001$; $p_{\text{ritkán-soha}}<0,001$).

Az étellel való elégedettséget tekintve azok, akik még sosem gondoltak a képzés félbehagyására összességében valamivel elégedettebbek ($M_{\text{soha}}=7,56$; $SD_{\text{soha}}=1,562$), mint azok, akik egyszer-kétszer már gondoltak erre ($M_{\text{ritkán}}=7,01$; $SD_{\text{ritkán}}=1,632$), illetve mindkét csoportnál elégedetlenebbek azok, akik sokszor gondoltak a képzés félbehagyására ($M_{\text{sokszor}}=6,04$; $SD_{\text{sokszor}}=1,562$), ($F=31,188$; $p<0,001$; $p_{\text{sokszor-ritkán}}<0,001$, $p_{\text{sokszor-soha}}<0,001$; $p_{\text{ritkán-soha}}<0,001$).

V.2.6. A felsőoktatás és a diploma percepciója és a lemorzsolódási szándék

Az egyetemi diploma értékességének megítélésében azok, akik még sosem gondoltak a képzés félbehagyására, szignifikánsan különböztek a másik két csoporttól ($p_{\text{sokszor-ritkán}}=1,000$, $p_{\text{sokszor-soha}}=0,013$; $p_{\text{ritkán-soha}}=0,005$), és értékesebbnek gondolták a diplomát ($M_{\text{soha}}=7,63$; $SD_{\text{soha}}=1,461$), mint azok, akik ritkán ($M_{\text{ritkán}}=7,22$; $SD_{\text{ritkán}}=1,56$) vagy sokszor ($M_{\text{sokszor}}=7,05$; $SD_{\text{sokszor}}=2,02$) gondoltak a félbehagyásra.

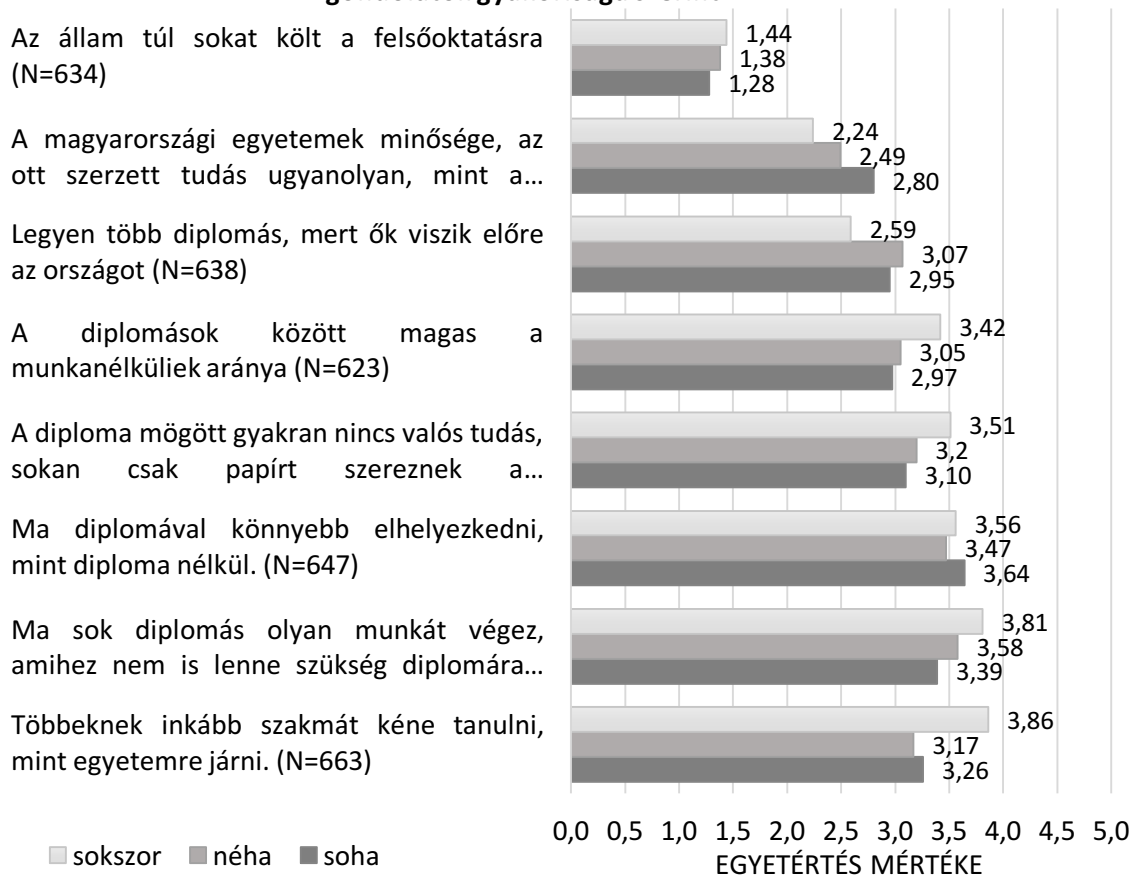
Ezzel szemben, annak megítélésében, hogy az élet mely területén fontos a diploma, többnyire nem volt eltérés a csoportok között. Közepesen fontosnak tartották az

anyagi jóllétéhez ($M_{\text{anyagi jóllét}}=3,38$; $SD_{\text{anyagi jóllét}}=0,998$) és a társadalmi megbecsültséghez ($M_{\text{megbecsültség}}=3,37$; $SD_{\text{megbecsültség}}=1,001$), de alig tartották fontosnak a boldogsághoz ($M_{\text{boldogság}}=1,89$; $SD_{\text{boldogság}}=1,028$, és még kevésbé a családi élethez ($M_{\text{családi élet}}=1,74$; $SD_{\text{családi élet}}=0,995$). A három csoport e tekintetben többnyire nem különbözik egymástól ($F_{\text{anyagi jóllét}}=0,347$; $p_{\text{anyagi jóllét}}=0,707$; $F_{\text{megbecsültség}}=2,239$; $p_{\text{megbecsültség}}=0,107$; $F_{\text{családi élet}}=0,899$; $p_{\text{családi élet}}=0,408$). Egyedül a boldogsághoz való fontosság tekintetében volt kis mértékű különbség a csoportok között ($F_{\text{boldogság}}=3,041$; $p_{\text{boldogság}}=0,048$), de a post hoc teszt eredményei szerint az egyes csoportok közötti különbség ez esetben sem volt szignifikáns.

A felsőoktatási intézménybe való bejutás nehézségének megítélésében is volt különbséget a csoportok között ($F=10,615$; $p=0,003$). A post hoc teszt alapján azok, akik sokszor gondoltak már a félbehagyásra, könnyebbnek értékelték az egyetemre való bekerülést, mint azok, akik néha vagy soha nem gondoltak erre ($p_{\text{sokszor-ritkán}}=0,003$, $p_{\text{sokszor-soha}}<0,001$; $p_{\text{ritkán-soha}}=0,346$; $M_{\text{sokszor}}=3,96$; $SD_{\text{sokszor}}=2,055$; $M_{\text{ritkán}}=4,93$; $SD_{\text{ritkán}}=2,272$; $M_{\text{soha}}=5,22$; $SD_{\text{soha}}=2,169$).

A felsőoktatás percepciójában is találtunk eltéréseket a három csoport között. A közbeszédben gyakran előforduló, a diplomával, felsőoktatással kapcsolatos állításokkal való egyetértés mértéke a vizsgált nyolc tétel közül ötnél eltérő volt. Azok, akik sokszor gondoltak már képzésük félbehagyására inkább egyetértettek azzal, hogy *„többeknek inkább szakmát kellene tanulnia, mint egyetemre járni”*, *„sok diplomás olyan munkát végez, amihez nem is lenne szüksége diplomára”*, *„a diploma mögött gyakran nincs valós tudás, sokan csak papírt szereznek a felsőoktatásban”*, *„a diplomások között magas a munkanélküliek aránya”* és inkább nem értettek egyet azzal, hogy *„a magyarországi egyetemek minősége, az ott szerzett tudás ugyanolyan, mint a nyugat-európai egyetemeké”*, mint azok, akik még sosem gondolkodtak képzésük félbehagyásán.

**A felsőoktatás percepciója a képzés félbehagyására irányuló
gondolatok gyakorisága szerint**



9. ábra: A felsőoktatás percepciója a képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakorisága szerint - 1. vizsgálat

Állítás	F	Szig.	sosem /ritkán	ritkán /sokszor	sosem /sokszor
Az állam túl sokat költ a felsőoktatásra (N=634)	2,006	p=0,135	p=0,125	p=0,571	p=0,103
A magyarországi egyetemek minősége, az ott szerzett tudás ugyanolyan, mint a nyugat-európai egyetemeké (N=618)	8,757	p<0,001**	p=0,007**	p=0,413	p=0,001**
Legyen több diplomás, mert ők viszik előre az országot (N=638)	3,918	p=0,020*	p=0,873	p=0,016*	p=0,079
A diplomások között magas a munkanélküliek aránya (N=623)	5,227	p=0,006**	p=1	p=0,034*	p=0,004**
A diploma mögött gyakran nincs valós tudás, sokan csak papírt szereznek a felsőoktatásban (N=676)	4,517	p=0,011*	p=0,893	p=0,095	p=0,009**
Ma diplomával könnyebb elhelyezkedni, mint diploma nélkül. (N=647)	1,573	p=0,208	p=0,231	p=1	p=1
Ma sok diplomás olyan munkát végez, amihez nem is lenne szükség diplomára (N=635)	5,897	p=0,003**	p=0,110	p=0,300	p=0,005**
Többeknek inkább szakmát kéne tanulni, mint egyetemre járni. (N=663)	9,569	p<0,001**	p=1	p<0,001**	p<0,001**

10. táblázat: A felsőoktatás percepciójának különbsége a képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakorisága szerint képzett csoportokban - 1. vizsgálat (ANOVA)

Megjegyzés: **= $p<0,01$, *= $p<0,05$

V.2.7. Előzetes várakozások megvalósulása

Megvizsgálva azt, hogy az egyetemi élet egyes területein a hallgatók milyen mértékben érzik azt, hogy azok nem felelnek meg (akár pozitív, akár negatív irányban) az előzetes elvárásaiknak, azt találtuk, hogy a hallgatók leginkább a tanterem kinézetét ($M_{\text{tanterem}}=4,91$ $SD_{\text{tanterem}}=1,836$) és az egyetemi szemináriumok és gyakorlatok óraszámát ($M_{\text{gyakóra}}=5,06$, $SD_{\text{gyakóra}}=1,955$) illetően csalódottak. A fentiekkel együtt a hallgatók legalább 25%-a jelezte, hogy előzetes várakozásaihoz viszonyítva tapasztalatai kedvezőtlenebbek voltak az alábbi területeken: a tanterem kinézete (41,8% csalódott); szemináriumok, gyakorlatok órászáma (36,8%); gyakorlati képzés minősége (36,2%); szemináriumok/gyakorlati kurzusok hasznossága (32,2%); a tanultak gyakorlati alkalmazhatósága (31,7%); a többi hallgatóval oktatások kívül szervezett programok gyakorisága (31,3%); az egyetem épülete (30,2%); a büfé minősége (26%); az oktatás színvonala (25,7%); a bulik színvonala (25,4%); az egyetemi baráti kapcsolatok szorossága (25,4%) (11. táblázat).

Tétel	Csalódott t mint várta	Olyan, Jobb, mint várta	Átlag	SD	N	
15.1. Az egyetem épülete összességében.	30,2%	20,4%	49,4%	5,47	2,171	685
15.2. Általánosságban a legtöbb tanterem kinézete.	41,8%	24,2%	34,0%	4,91	1,836	687
15.3. Az oktatás színvonala.	25,7%	17,0%	57,3%	5,86	2,085	684
15.4. Az oktatók szakmai tudása.	9,6%	16,9%	73,5%	6,93	1,993	685
15.5. Az oktatók felkészültsége az órákon.	17,2%	20,6%	62,2%	6,34	2,064	681
15.6. Az egyetemen folyó kutatások színvonala.	10,5%	20,5%	69,0%	6,75	2,056	570
15.7. A gyakorlati képzés minősége	36,2%	15,1%	48,7%	5,49	2,400	649
15.8. Az egyetemi szemináriumok, gyakorlati kurzusok hasznossága.	32,2%	17,1%	50,7%	5,60	2,270	655
15.9. Az egyetemen tanultak gyakorlati alkalmazhatósága.	31,7%	22,2%	46,1%	5,41	2,146	650
15.10. Az egyetemi hallgatói önkormányzat működése.	23,0%	21,2%	55,8%	6,00	2,457	626
15.11. Az egyetemi büfé minősége.	26,0%	24,0%	50,0%	5,72	2,315	655
15.12. Az oktatókkal való kapcsolat közvetlensége.	16,2%	15,7%	68,1%	6,63	2,127	677
15.13. Sportolási lehetőségek.	14,8%	18,5%	66,7%	6,70	2,316	644
15.14. Az egyetemi bulik színvonala.	25,4%	22,8%	51,8%	5,91	2,439	637
15.15. Az egyetemi épület tisztasága.	10,6%	28,5%	60,9%	6,42	1,888	681
15.16. A könyvtár színvonala.	14,3%	18,5%	67,2%	6,67	2,144	644
15.17. Az adminisztrátorok segítőkészsége.	17,6%	21,6%	60,8%	6,37	2,224	607
15.18. Az oktatók kedvessége.	12,9%	18,0%	69,1%	6,70	2,013	683
15.19. A tanuláshoz kapott segítség (jegyzetek, diasorok, e-learninges felületek).	23,3%	8,7%	68,0%	6,48	2,379	686
15.20. Az órák tartalma, tematikája.	23,9%	19,8%	56,3%	5,89	1,954	683
15.21. A szakomra járó hallgatók barátságossága.	13,5%	9,4%	77,1%	7,19	2,256	684
15.22. Az egyetemi szemináriumok, gyakorlati órák száma.	36,8%	26,4%	36,8%	5,06	1,955	677
15.23. A tanulnivaló mennyisége.	16,8%	19,5%	63,7%	6,38	2,088	686
15.24. A többi hallgatóval szervezett oktatáson kívüli közös programok gyakorisága.	31,3%	17,3%	51,4%	5,78	2,481	659
15.25. A tananyag elsajátíthatósága.	18,6%	21,0%	60,4%	6,05	1,852	681
15.26. Az egyetemi baráti kapcsolatok szorossága.	25,4%	18,6%	56,0%	6,04	2,358	672

11. táblázat: A várakozások és az egyetemen tapasztaltak eltérése - 1. vizsgálat

Megvizsgáltuk, hogy milyen szerepet játszhatnak a fenti egyetemi csalódások a lemorzsolódási intencióban. Ehhez az elemzéshez a mintát a nemi arányok megtartása mellett kettéválasztottuk. A minta első felén feltáró faktoranalízist végeztünk (Principal axis factoring eljárással és promax rotációval) az általunk megfogalmazott 26 tételen. A faktoranalízis során öt faktort találtunk ($KMO = 0,784$; Bartlett-féle szóráshomogenitás $p < 0,001$), melyek a variancia 71,11 százalékát magyarázták. Az 5 faktor közül a későbbi elemzésekbe hármat vontunk be, ugyanis két faktoron (épületek kinézete és tananyag elsajátíthatósága) csak két-két tétel szerepelt.

A feltáró faktoranalízis során a megmaradt három fő faktor és azok megbízhatósága a következő volt: képzéssel kapcsolatos csalódottság (Cronbach alfa = 0,828), oktatókkal, elsősorban az oktatói támogatással kapcsolatos csalódottság (Cronbach alfa = 0,776) és a hallgatói közösséggel kapcsolatos csalódás (Cronbach alfa = 0,724). A faktorok bemutatását a 12. táblázat tartalmazza.

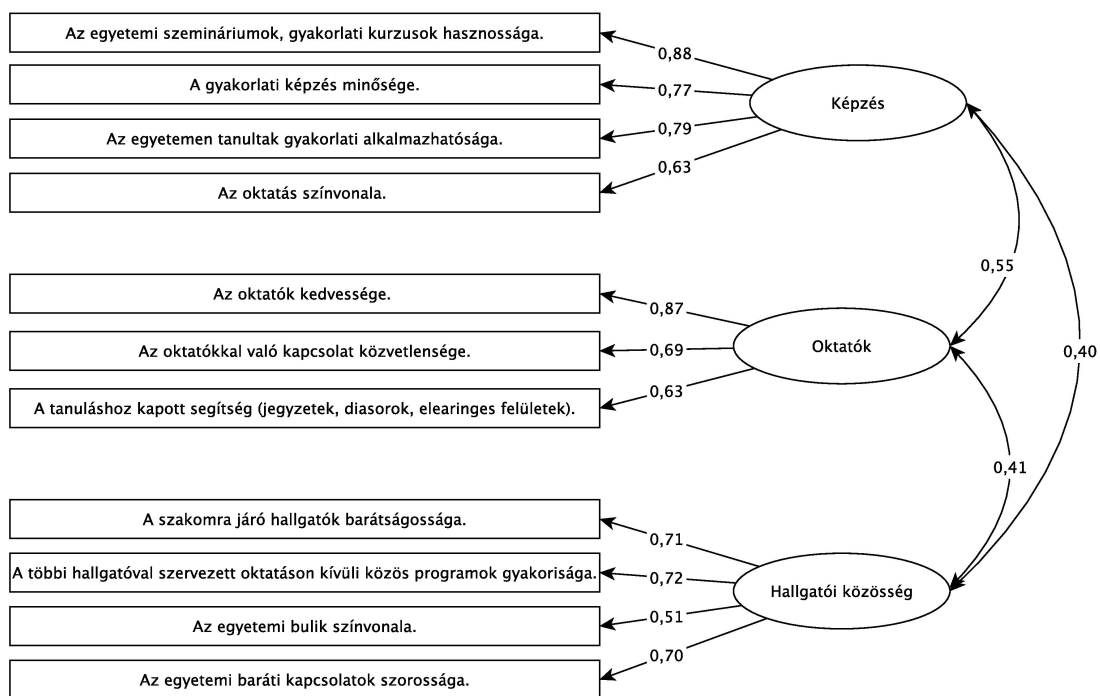
	Képzés	Oktatói támogatás	Hallgatói közösség
Az egyetemi szemináriumok, gyakorlati kurzusok hasznossága.	0,848		
A gyakorlati képzés minősége.	0,819		
Az egyetemen tanultak gyakorlati alkalmazhatósága.	0,792		
Az oktatás színvonala.	0,538		
Az oktatók kedvessége.		0,983	
Az oktatókkal való kapcsolat		0,697	
A tanuláshoz kapott segítség.		0,458	
A többi hallgatóval szervezett oktatáson kívüli programok gyakorisága.			0,819
A szakomra járó hallgatók			0,537
Az egyetemi bulik színvonala.			0,53

12. táblázat: Az egyetemi csalódások faktorstruktúrája – 1. vizsgálat

Megjegyzés: Az egyes területeken a válaszadók 10 fokú skálán jelölhették, hogy tapasztalataik mennyire felelnek meg előzetes elvárásaiknak. (A skálán az 1 a negatív irányú eltérést, a 10 a pozitívát jelölte)

A minta második felén megerősítő faktoranalízist végeztünk, melyet a 11. ábra 10. ábramutat be. A vizsgálat során a V.1.3 fejezetben ismertetett illeszkedési mutatókat vettük figyelembe

Az eredmények szerint a feltáró faktoranalízissel megalkotott három faktoros modell illeszkedési mutatói megfelelőnek bizonyultak: $TLI = 0,934$, $CFI = 0,959$, $RMSEA = 0,061$.



10. ábra: Megerősítő faktoranalízis az egyetemi csalódásokkal kapcsolatban - 1. vizsgálat

A 13. táblázat foglalja össze a három faktor leíró statisztikáit. Ebből is látható, hogy az eredmények szerint összességében nagy mértékű csalódottság nem jellemző a hallgatókra, a három közül a képzéssel kapcsolatos elvárások voltak azok, melyek a legkevésbé feleltek meg az előzetes elképzeléseknek.

Faktor	N	átlag	SD	Cronbach alfa
Képzés	688	5,36	1,906	0,834
Oktatói támogatás	690	6,53	1,863	0,766
Hallgató közösség	685	6,08	1,958	0,735

13. táblázat: Az egyetemi csalódást mérő alksálák leíró statisztikái (teljes mintán) – 1. vizsgálat

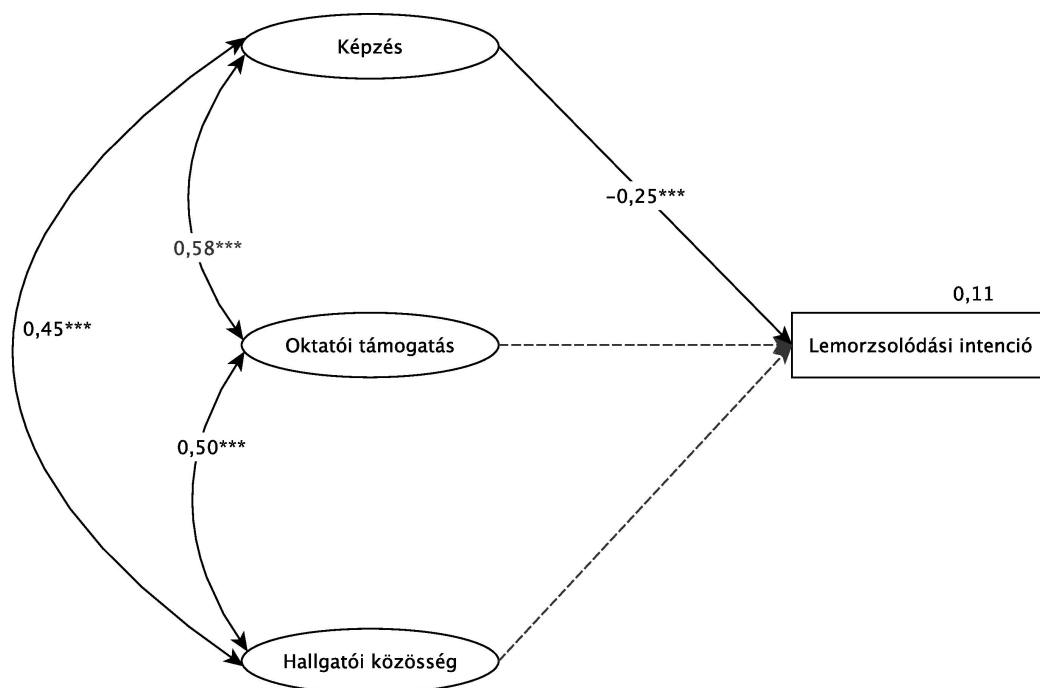
A képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakorisága szerinti csoportokat összehasonlítva a csalódások mentén, azt találtuk, hogy csoportok között mindhárom csalódás faktor szerint szignifikáns különbség volt ($F_{\text{képzés}}=25,711$; $p_{\text{képzés}}<0,001$; $F_{\text{oktatók}}=17,647$; $p_{\text{oktatók}}<0,001$; $F_{\text{hallgatói_közösség}}=24,755$; $p_{\text{hallgatói_közösség}}=0,001$). A post hoc teszt alapján azok, akik még sosem gondoltak a képzésük félbehagyására, kevésbé csalódtak a képzésükben, mint a másik két csoport. ($p_{\text{sokszor-ritkán}}=0,051$, $p_{\text{sokszor-soha}}<0,001$; $p_{\text{ritkán-soha}}<0,001$; $M_{\text{sokszor}}=4,42$; $SD_{\text{sokszor}}=2,079$; $M_{\text{ritkán}}=4,98$; $SD_{\text{ritkán}}=1,791$; $M_{\text{soha}}=5,79$; $SD_{\text{soha}}=1,818$). Az oktatói támogatással kapcsolatos csalódottság mértékében is a képzés elhagyására soha nem gondolók különböztek szignifikánsan a másik két csoport tagjaitól ($p_{\text{sokszor-ritkán}}=0,339$, $p_{\text{sokszor-soha}}<0,001$; $p_{\text{ritkán-soha}}<0,001$; $M_{\text{sokszor}}=5,82$; $SD_{\text{sokszor}}=2,026$; $M_{\text{ritkán}}=6,19$; $SD_{\text{ritkán}}=1,804$; $M_{\text{soha}}=6,89$; $SD_{\text{soha}}=1,865$). A hallgatói közösségben is inkább csalódtak a képzésük félbehagyására gyakran gondolók, mint azok, akik csak ritkán, vagy éppen soha nem gondoltak még erre ($p_{\text{sokszor-ritkán}}=0,609$, $p_{\text{sokszor-soha}}=0,006$;

$p_{\text{ritkán-soha}}=0,028$; $M_{\text{sokszor}}=5,56$; $SD_{\text{sokszor}}=2,077$; $M_{\text{ritkán}}=5,88$; $SD_{\text{ritkán}}=1,914$; $M_{\text{soha}}=6,31$; $SD_{\text{soha}}=1,926$).

V.2.8. Csalódások és egyéb mért változók szerepe a lemorzsolódási intencióban

Mivel a strukturális egyenletek modellezése lehetővé teszi, hogy rugalmasan, komplexen modellezzük elméleti elképzeléseinket, és a változók közti kapcsolat feltárásával kiválasszuk az adatainknak megfelelő legjobb verziót (Münnich & Hidegkuti, 2012), ezért ezt a módszert választva megvizsgáltuk, hogy a három csalódás faktor és a többi mért változó milyen módon jósolja be a lemorzsolódási szándékot.

Az első modellbe a három csalódás faktort illesztettük be, hogy ezek hatását elkülönülten is meghatározzuk. A modell illeszkedése megfelelőnek bizonyult ($\chi^2=148,092$; $df=39$; $CFI = 0,953$; $TLI = 0,920$; $RMSEA = 0,064$), a három csalódás faktor közül a képzésre vonatkozó állt szignifikáns kapcsolatban a lemorzsolódási intencióval ($\beta = -0,25$; $p<0,001$), ami összességében a lemorzsolódás varianciájának 11%-át magyarázta. Az így létrejött 1. modellt a 12. ábra mutatja be.



11. ábra: Strukturális egyenlet modellezés a lemorzsolódási intenció bejósoló változóin 1. modell - 1. vizsgálat

Jelölések: *** $p<0,0001$. Az ábra nyilain a sztenderdizált regressziós súlyok szerepelnek. A nem szignifikáns kapcsolatokat szaggatott vonal jelzi.

A következő modellbe bevontuk a további, mért változókat (vonás szintű szorongás, önértékelés és kollektív önértékelés), hogy felmérjük, hogy ezek és a három csalódás faktor milyen kapcsolatban állnak a lemorzsolódási szándékkal. A tételszámok miatt a mért változónál parcellázási eljárást alkalmaztunk. A modell összeállításakor a

szakirodalmi adatokat és a felmérésben vizsgált változók korrelációit vettük figyelembe (14. táblázat). A korrelációs táblából látszik, hogy a lemorzsolódási szándékkal legerősebben a vonás szintű szorongás, a kollektív önértékelés, az önértékelés és a képzéssel kapcsolatos csalódottság mértéke volt kapcsolatban. A három csalódás faktor ugyanakkor leginkább egymással, illetve a kollektív önértékeléssel korrelált, ami jelzi a kollektív önértékelés (egyetemi bevonódás) központi szerepét.

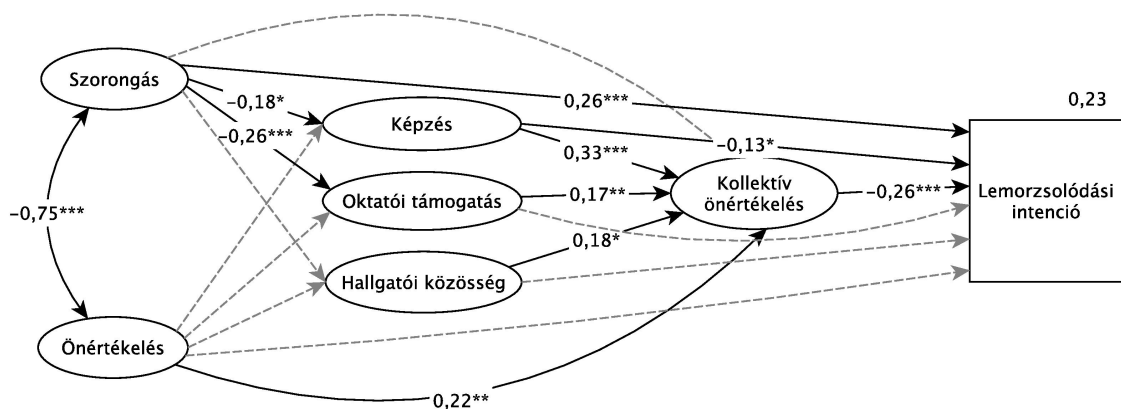
	1	2	3	4	5	6
1. lemorzsolódási intenció	—					
2. szorongás (STAI-T)	,338**	—				
3. kollektív önértékelés (CSE)	-,308**	-,212**	—			
4. önértékelés (ROS)	-,279**	-,661**	,285**	—		
5. oktatói támogatás	-,218**	-,198**	,339**	,148**	—	
6. képzés	-,263**	-,170**	,377**	,158**	,474**	—
7. hallgatói közösség	-,137**	-,090*	,298**	0,065	,350**	,325**

14. táblázat: A vizsgált változók közti korrelációk - 1. vizsgálat

*Megjegyzés: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$*

A közvetlen bejövő változók közül a szorongás ($\beta = 0,26$; $p < 0,001$), a kollektív önértékelés (egyetemi bevonódás) ($\beta = -0,26$; $p < 0,001$) és a képzéssel kapcsolatos csalódás ($\beta = -0,13$; $p < 0,05$) bizonyultak szignifikánsnak, az együtthatók mértékét tekintve gyenge bejövő erővel bírtak. A kollektív önértékeléssel mindhárom csalódás faktor szignifikáns kapcsolatban állt. Ezek közül a legerősebb kapcsolatot a képzés esetében találtuk ($\beta = 0,33$; $p < 0,001$), ezt követte a hallgatói közösséggel ($\beta = 0,18$; $p < 0,05$) és az oktatói támogatással ($\beta = 0,17$; $p < 0,01$) kapcsolatos csalódás. A vonás szintű szorongás a kollektív önértékelésre közvetlenül szignifikáns mértékben nem, de közvetetten két csalódás faktoron keresztül is hatást gyakorolt (képzés: $\beta = -0,18$; $p < 0,05$, oktatói támogatás: $\beta = -0,26$; $p < 0,001$). Az önértékelés a csalódás faktorokat nem, de a kollektív önértékelést predikálta ($\beta = 0,22$; $p = 0,004$). A modellt a 13. ábra a hatások erősségét részletesen a 15. táblázat mutatja be.

A modell illeszkedése megfelelőnek bizonyult (CFI = 0,939; TLI = 0,916; RMSEA = 0,057), összességében a lemorzsolódási intenció varianciájának 23%-át magyarázta.



12. ábra: Strukturális egyenlet modellezés a lemorzsolódási intenciót bejósoló változókon 2. modell – 1. vizsgálat

Jelölések: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Az ábra nyilain a sztenderdizált regressziós súlyok szerepelnek. A nem szignifikáns kapcsolatokat szaggatott vonal jelzi.

Változók			Sztenderdizált töltések	
			β	szign.
képzés	<---	szorongas (STAI-T)	-0,179	p=0,017*
oktatók	<---	szorongas (STAI-T)	-0,257	p<0,001***
hallgatói közösség	<---	szorongas (STAI-T)	-0,134	p=0,127
képzés	<---	önértékelés (ROS)	0,075	p=0,312
oktatók	<---	önértékelés (ROS)	-0,038	p=0,613
hallgatói közösség	<---	önértékelés (ROS)	0,016	p=0,856
kollektív önértékelés (CSE)	<---	képzés	0,331	p<0,001***
kollektív önértékelés (CSE)	<---	hallgatói közösség	0,176	p=0,01*
kollektív önértékelés (CSE)	<---	oktatók	0,166	p=0,009**
kollektív önértékelés (CSE)	<---	önértékelés (ROS)	0,223	p=0,004**
kollektív önértékelés (CSE)	<---	szorongas (STAI-T)	0,05	p=0,478
lemorzsolódási intenció	<---	önértékelés (ROS)	0,004	p=0,948
lemorzsolódási intenció	<---	szorongas (STAI-T)	0,259	p<0,001***
lemorzsolódási intenció	<---	kollektív önértékelés (CSE)	-0,257	p<0,001***
lemorzsolódási intenció	<---	képzés	-0,128	p=0,023*
lemorzsolódási intenció	<---	oktatók	0,024	p=0,667
lemorzsolódási intenció	<---	hallgatói közösség	-0,026	p=0,651

15. táblázat: A hatások erőssége és szignifikanciája a lemorzsolódási intenciót bejósoló változók 2. modelljén – 1. vizsgálat

Jelölések: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

V.3. ÖSSZEFOGLALÓ

Első vizsgálatunkban, az Eötvös Loránd Tudományegyetem hallgatóiból álló 690 fős mintán azt vizsgáltuk, hogy az előzetes elvárások és az egyetemen tapasztalt inkongruenciája (amit a felmérésben csalódásoknak nevezünk), a bevonódás (kollektív önértékelés) illetve két pszichológiai változó, az önértékelés és a szorongás milyen kapcsolatba áll a felsőoktatási képzésből való kilépési szándékkal. Összességében elmondható, hogy a csalódások nagyságrendje nem volt kiugró, a legmagasabb az egyetemi épületek és tantermek kinézetével kapcsolatos volt, ezt követte a képzések

tartalmával, minőségével kapcsolatos előzetes elképzelések és a tapasztaltak össze nem illése.

Arra, hogy jelenlegi képzését félbehagyja, a válaszadók harmada gondolt már ritkán, 11,9% sokszor, 54,3% sosem. Akik már gondoltak képzésük félbehagyására nagy arányban másik felsőfokú képzést kezdenének, vagyis a felsőoktatásból teljes mértékben való lemorzsolódást nem terveznek. Ebben a felmérésben nem találtunk kapcsolatot a képzés finanszírozási formája és a lemorzsolódási intenció között, ugyanakkor a képzési területek közül a természettudományi képzések esetében magasabb volt a képzést félbehagyni tervezők aránya, mint a bölcsészettudományi szakokon.

A nők, a tanulmányaikat befejező szülők gyermekei, az életükkel elégedettebbek, a magas önértékeléssel rendelkezők, az alacsonyabb szintű vonás jellegű szorongással jellemezhetők átlagosan valószínűbbnek gondolták, hogy befejezik a képzésüket. A képzés félbehagyására soha nem gondolók kis mértékben kedvezőbbnek értékelték anyagi helyzetüket.

A felsőoktatás percepciója, értékelése is eltéréseket mutatott a csoportok esetében. A lemorzsolódásra nem gondolók a diplomát értékesebbnek tartották, kevésbé tartották magasnak a diplomás munkanélküliséget, és kevésbé vélték úgy, hogy a diploma sok esetben nem takar valós tudást.

A lemorzsolódásra gondolók úgy érezték, hogy több nehézséggel találkoztak tanulmányaik során és a jövőben is nehezebben fognak tudni megfelelni a tanulmányi követelményeknek, ugyanakkor paradox módon a felsőoktatásba való bejutást könnyebbnek vélték, mint a képzés félbehagyására soha nem gondolók. A magasabb bevonódással (kollektív önértékeléssel) jellemezhető hallgatók körében kisebb volt a képzés félbehagyására gondolók aránya.

A változókat modellbe helyezve azt találtuk, hogy azok közül a szorongás és a bevonódás (kollektív önértékelés) állt a legszorosabb közvetlen kapcsolatban a lemorzsolódási intencióval, míg a csalódások a kollektív önértékelésen keresztül hatottak a lemorzsolódásra, de ezek a kapcsolatok többnyire csak közepes erősségűek voltak.

VI. Második vizsgálat: A felsőoktatási bennmaradás kérdőívének kidolgozása

Első vizsgálatunk eredményei szerint az egyetemi bevonódás a lemorzsolódási intencióval közvetlen kapcsolatban állt, az előzetes elvárások és a tapasztalatok inkongruenciája ezen keresztül volt hatással a képzés félbehagyásának szándékára. Az egyetemi bevonódások ilyen központi szerepe felvetette azt a kérdést, hogy a Tinto féle elméleti modell egyetemi bennmaradásra közvetetten, vagy közvetlenül ható többi tényezője milyen kapcsolatban áll a lemorzsolódási szándékkal egy magyarországi felsőoktatási környezetben. Ennek vizsgálatához egy, a hazai körülményeknek is megfelelő, az elméletet tükröző kérdőív elkészítése mellett döntöttünk.

Tinto a lemorzsolódás longitudinális elméleti modellje alapján sorolta fel azokat a tényezőket, melyet befolyásolják az egyetemen való bennmaradás valószínűségét. Ezek a teljesítménnyel kapcsolatos magas szintű, átlátható és következetes elvárások, az egyetemi (tanulmányi) és társas támogatás, az értékelések és visszajelzések jól működő és a hallgató fejlődését támogató rendszere, illetve az egyetemi és társas bevonódás mértéke (Tinto, 2012)

Az elméletet, illetve a tényezőket jelen dolgozat 2.3.1 fejezetében ismertetjük részletesen.

VI.1. MÓDSZERTAN

A kérdőíves felmérésben azok vehettek részt, akik a felmérés kezdetének időpontjában (2017. március 13-án) az Eötvös Loránd Tudományegyetemmel hallgatói jogviszonyban álltak (beiratkoztak)¹³ és a Pedagógiai és Pszichológiai Kar valamely alap-, vagy mesterképzésének hallgatói voltak.

Az érintett hallgatók az elektronikus tanulmányi rendszer üzenőfelületén kaptak tájékoztatást a felmérésről, ami tartalmazta annak rövid leírását és körülményeit, illetve az ahhoz kapcsolódó adatvédelmi és nyereményjáték-felhívást, és a kérdőív (X.2 melléklet) elérhetőségét. A hallgatók vizsgálatban való részvétele önkéntes volt. A kitöltési arány növelése érdekében a felmérésre a Neptun üzeneten kívül az egyetem online felületein (Facebook oldal, honlap) és az egyetem épületeiben elhelyezett plakátokon is felhívtuk a figyelmet (X.3. melléklet), illetve a résztvevők egy nyereménysorsoláson is részt vehettek, mely során vásárlási utalványokat sorsoltunk ki. A kérdőívet a hallgatók a Qualtrics online kérdőívező rendszer felületén tölthették ki.

A felsőoktatási bennmaradási kérdőív tételeit Vincent Tinto 2012-es összefoglaló kötetében ismertetett, a magas egyetemi bennmaradási arányt meghatározó feltételek felhasználásával állítottuk össze. A tételeket úgy fogalmaztuk meg, hogy azok tartalma a lehető legpontosabban kövesse a Tinto által felsorolt feltételeket (Tinto, 2012). Mivel a

¹³ A beiratkozás a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény. 39. § (3) bekezdése alapján a hallgatói jogviszony létrehozását jelenti. Ettől eltérő fogalom a regisztráció, melynek keretében a hallgató az elektronikus tanulmányi rendszerben bejelenti, hogy az adott tanulmányi félévben kíván-e tanulmányokat folytatni (ELTE HKR 35.§).

tényezők kidolgozottsága, részletezettsége, illetve az azok alábontottsága széles heterogenitást mutatott Tinto felsorolásában, az tételek száma a kérdőívünkben sem volt azonos az egyes tételcsoportok esetében.

Abból kiindulva, hogy Magyarországon gyakori, hogy az egyetemi hallgatók felsőfokú képzésük alatt még nem költöznek el – az ELTE hallgatóinak több, mint harmada a szüleivel él egy háztartásban (Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2011a) – ezért feltételezhetően a szülői támogatásnak is nagyobb szerepe van a hallgatók tanulmányi bevonódása és egyetemen való bennmaradása szempontjából, mint a Tinto által vizsgált Egyesült Államokban, a szerző eredeti rendszerét kiegészítettük a szülői támogatás tételeivel.

Megfogalmaztunk továbbá a képzés félbehagyásának tervére vonatkozó tételleket is.

A kérdőív első verzióját egyetemi hallgatók bevonásával teszteltük, akiket arra kértünk, hogy jegyezzék fel észrevételeiket és a félreérthetően megfogalmazott, nehezen megválaszolható kérdéseket. Az így összegyűjtött észrevételek alapján módosított kérdőív kérdéseit tételcsoportonkénti bontásban a 16. táblázat tartalmazza. Az állítások előtti szám az tétel kérdőívben elfoglalt sorszámát jelöli.

A kérdőív tételeinél arra kértük a hallgatókat, hogy gondoljanak vissza az előző félévükre, amit az egyetemen töltöttek és egy hatfokozatú skálán jelöljék, hogy milyen gyakorisággal vagy milyen mértékben voltak érvényesek rájuk az egyes állítások (1 = szinte soha (0-10%); 2 = néha (11-35%); 3 = valamivel kevesebbszer, mint az esetek felében (36-50%); 4 = valamivel többször, mint az esetek felében (51-65%); 5 = legtöbbször (66-90%); 6 = szinte mindig (91-100%)). Az instrukcióban felhívtuk a hallgatók a figyelmet arra, hogy ha az előző félévükre nem regisztráltak (vagyis az passzív félév volt), akkor válaszaikat az utolsó, aktív félévükre vonatkoztatva adják meg.

Tétel	Tételcsoport	Alcsoport
2. Világos volt számomra, hogy mit kell tennem a kurzusaim teljesítéséhez. 17. Pontosán tudtam, hogy mit várnak el tőlem a vizsgáimon. 22. Átlátható volt számomra, hogy mik a kurzusaim követelményei.	Elvárások	Elvárások átláthatósága
36. Könnyen teljesítettem a kurzusaimat. 42. A kurzusaimon alacsonyok voltak az elvárások. 48. Úgy gondoltam, hogy az egyetem magasra teszi a lécet számomra. 11. Úgy éreztem, a vizsgákon rendkívül magas követelményeket támasztanak velem szemben. 50. A szakomon lazák voltak a vizsgáim.		Követelmények észlelt nehézsége
1. Törekedtem arra, hogy a vizsgáimra maximálisan felkészülten menjek el. 16. Fontos volt számomra, hogy tökéletesen teljesítsek ezen a szakon. 21. Az egyetemi feladatok kapcsán mindent tökéletesen akartam csinálni.		Saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások
26. Nem voltak magas elvárásaim azzal kapcsolatban, hogy hogyan teljesítek az egyetemen. 41. Csak annyit foglalkoztam a kurzusaimmal, hogy ne bukjak meg. 46. Megelégedtem azzal, ha éppen átmegyek a vizsgáimon.		Saját magával kapcsolatos alacsony szintű elvárások
3. Az egyetemi oktatók az órán kívül is készségesen segítettek, ha nem értettem valamit. 12. Az oktatók segítettek abban, hogy megküzdjek a tanulmányi nehézségekkel. 37. Úgy éreztem, hogy az egyetemen tudtam/tudtam volna kihez fordulni, ha elakadok a tanulmányaimban.		Egyetemi, tanulmányokkal kapcsolatos támogatás
10. Az egyetemen úgy éreztem, hogy segítőkészek a hallgatók velem. 35. A hallgatók támogatták egymást. 45. A hallgatók barátságosak voltak velem.	Támogatás	Társas támogatás a hallgatók által
4. Úgy éreztem, a tanárait támogatnak engem. 18. Nem szerettem azt, ahogy a tanárait beszélnek velem. 27. Úgy éreztem, a tanárait elfogadják engem. 47. Az egyetemen úgy éreztem, hogy az oktatók jóindulatúan viszonyulnak hozzám.		Társas támogatás az oktatók által
8. A szüleim bátorítottak abban, hogy tanuljak az egyetemen. 15. A szüleim azt éreztették, hogy az egyetem időpazarlás. 20. A szüleim nem voltak támogatók a tanulmányaimat illetően. 25. A szüleimet nem érdekelte, hogy sikerül-e a félévem vagy sem. 31. A szüleim számára fontos volt, hogy egyetemre járjak		Szülői támogatás
6. Az egyetemen olyan visszajelzéseket kaptam, amelyek segítettek a fejlődésem. 14. Az oktatók visszajelzéseiből nem igazán tudtam tanulni 29. Építő jellegű visszajelzéseket kaptam a tanulmányaimmal kapcsolatban. 39. Nem kaptam személyre szóló visszajelzéseket. 44. Az egyetemi visszajelzésekből sokat tanultam 33. Tudtam, hogy mi alapján kapom a jegyeim. 19. A tanulmányi eredményem jól tükrözte a tudásom.		Visszajelzés és értékelés támogató, fejlesztő, átlátható jellege
5. Úgy éreztem, az egyetemen izgalmas dolgokról tanulok. 13. Úgy éreztem, nem igazán köt le az egyetem. 38. Szerettem azt, amit az egyetemen tanulok. 43. Szerettem a tanulmányaimmal foglalkozni. 40. Az óráimon nagyon lassan telt az idő.		Egyetemi/tanulmányokban való bevonódás
9. Szívesen vettem részt az egyetem által szervezett programokon 23. Úgy éreztem, az egyetemen nem tartozok semmilyen társasághoz. 28. Szerettem az egyetemen lenni akkor is, amikor nem volt óráim. 34. Szívesen töltöttem az időm a többi hallgatóval. 49. Magányosnak éreztem magam az egyetemen.	Bevonódás	Társas bevonódás mértéke
7. Gondoltam arra, hogy abbahagyom az egyetemem. 24. Megfordult a fejemben, hogy a következő félévre már nem regisztrálok. 30. Gondolkodtam azon, hogy felfüggesztem a tanulmányaimat. 32. Terveztem, hogy otthagynom ezt a szakot.	Lemorzsolódási intenció	A képzés félbehagyására vonatkozó szándék

16. táblázat: A felsőoktatási bennmaradási kérdőív (FBK) kiinduló kérdései és tételcsoportjai – 2. vizsgálat

VI.1.1. Résztevők

A vizsgálatban összesen 644 fő vett részt, valamennyien az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológiai Kar hallgatói, 23,6%-uk férfi (125 fő), 76,4%-uk nő (404 fő). A résztvevők átlagéletkora 23,45 év volt ($SD = 5,61$). A férfiak átlagéletkora 24,16 év ($SD_{\text{férfiak}}=6,790$, $N_{\text{férfiak}}=125$), a nők 23,33 év volt ($SD_{\text{nők}}=5,553$, $N_{\text{nők}}=404$). 410 fő (63,7%) alapképzésen, 234 fő (36,3%) mesterképzésen folytatott tanulmányokat.

VI.1.2. Elemzés

Az adatokat Microsoft Excel illetve, IBM SPSS Statistics 24 és Amos 21 statisztikai programok segítségével elemeztük. A Tinto által felsorolt dimenziók (Tinto, 2012) alapján megfogalmazott 50 tétel adatainak elemzéséhez a mintát random számok segítségével kettéválasztottuk két 322 fős almintára¹⁴. A minta első felén feltáró faktoranalízist, ezt követően a második felén megerősítő faktoranalízist végeztünk. A modell illeszkedésének vizsgálatára a V.1.3 fejezetben ismertetett mutatókat alkalmaztuk.

VI.2. EREDMÉNYEK

Az első mintafélen feltáró faktoranalízist végeztünk principal axis factoring eljárással és promax rotációval. A faktoranalízis során hét faktort találtunk ($KMO = 0,871$, Bartlett-féle szóráshomogenitás $p < 0,001$), melyek a variancia 65,3 százalékát magyarázták. A skálákat úgy állítottuk össze, hogy mindegyik három tételt tartalmazzon. A megfelelő modell kialakítása érdekében az tételek redukciója során töröltük a magas keresztöltéssel (0,30 vagy nagyobb) rendelkező és az alacsony faktortöltésűeket (0,5 vagy alacsonyabb). Ezt követően, ahol még továbbra is a kívánt háromnál több tétel szerepelt, ott a faktortöltések erősségét, az item-totál korrelációk értékét, a ferdeség és csúcosság mutatószámait (-1 és 1 közötti érték legyen) és a kérdések szemantikai elemzését, Tinto (2012) elméletének megfelelő összetartozásukat együttesen figyelembe véve töröltük az extra tételek. Egy faktort, a szülői támogatás faktorát töröltünk, mivel ehhez csupán két tétel töltött, „a szüleim bátorítottak abban, hogy tanuljak az egyetemen” és a „szüleim számára fontos volt, hogy egyetemre járjak”.

A feltáró faktoranalízis végleges hat fő faktorának tételeit és reliabilitási mutatóit a 17. táblázat tartalmazza.

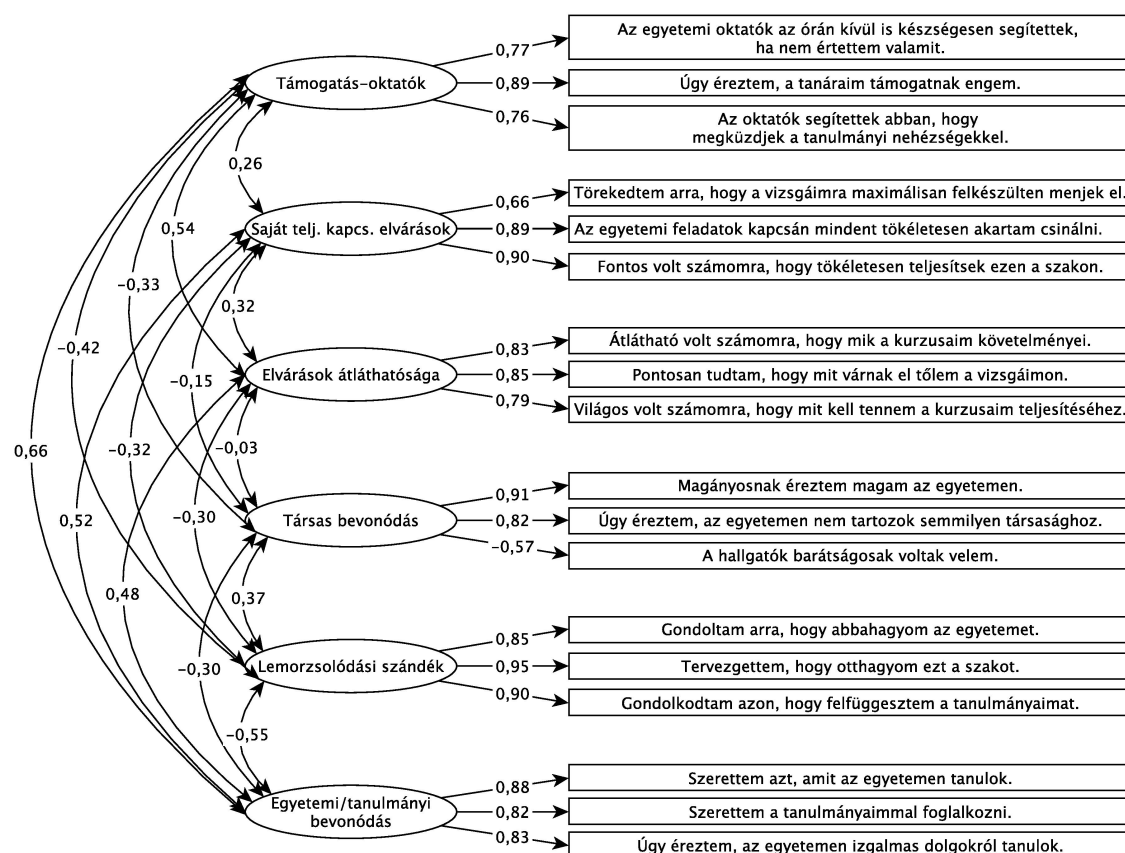
Faktor	Itemek	Cronbach alfa 1. mintán	Cronbach alfa 2. mintán	Cronbach alfa teljes mintán
Lemorzsolódási szándék	7, 30, 32	0,944	0,908	0,925
Saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások	16, 21, 1	0,857	0,846	0,851
Elvárások átláthatósága	2, 17, 22	0,881	0,851	0,865
Támogatás - oktatók	3, 4, 12	0,868	0,82	0,844
Társas bevonódás	49, 23, 45r	0,803	0,796	0,799
Egyetemi/tanulmányokba való bevonódás	5, 38, 43	0,873	0,88	0,878

17. táblázat: A felsőoktatási bennmaradási kérdőív faktorstruktúrája – 2. vizsgálat

A kérdőív tételein megerősítő faktorelemzést végeztünk a minta második felének használatával 14. ábra. Az elemzés során az első vizsgálatban (V.1.3 alfejezet) ismertetett illeszkedési mutatókat vettük figyelembe. Az eredmények szerint a modell illeszkedési

¹⁴ A kettéválasztáshoz a Microsoft Excel program „VÉL” függvényével létrehozott, 0 és 1 közötti, tíz tizedesjegyre meghatározott véletlen számmal egészítettük ki az adatbázis sorait, majd a véletlen számokat növekvő rendbe állítva különválasztottuk az így kialakult sorrendből az első és az utolsó 322 főt.

mutatói jónak bizonyultak: $\chi^2 = 222,349$; $df=120$; $TLI = 0,952$; $CFI = 0,966$; $RMSEA = 0,052$. A változók együttjárásának mértékét Pearson-féle korrelációval elemeztük



13. ábra: A felsőoktatási bennmaradási kérdőív megerősítő faktorelemzése – 2. vizsgálat

A létrehozott változók közötti korrelációkat a 18. táblázat tartalmazza. A faktorok kapcsolatai többnyire $\pm 0,001$ és $\pm 0,499$ közöttiek voltak, amely jelzi ezek egymástól való viszonylagos függetlenségét. Ez alól kivétel a támogatás – oktatók és az egyetemi/tanulmányokba való bevonódás volt ($r=0,555$), a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások és az egyetemi/tanulmányokba való bevonódás ($r=0,505$) illetve a támogatás – oktatók és az elvárások átláthatósága ($r=0,523$) volt. A lemorzsolódási intenció, amit előzetes hipotézisnek megfelelően kimeneti változóként terveztünk alkalmazni a további kutatásokban, a másik öt faktorról szignifikánsan korrelált ($p<0,01$).

	1	2	3	4	5
1. Lemorzsolódási intenció	—				
2. FBK Saját teljesítménnyel kapcs. elvárások	-,291**	—			
3. FBK Elvárások átláthatósága	-,262**	,325**	—		
4. FBK Támogatás - oktatók	-,290**	,271**	,523**	—	
5. FBK Társas bevonódás	,264**	-,142**	-,145**	-,239**	—
6. FBK Egyetemi/tanulmányokba való bevonódás	-,465**	,505**	,461**	,555**	-,256**

18. táblázat: A felsőoktatási bennmaradási kérdőív (FBK) faktorainak korrelációja – 2. vizsgálat

*Megjegyzés: **= $p < 0,01$*

Az oktatói visszajelzés és értékelés támogató, fejlesztő, átlátható jellegét mérni tervezett „értékelés és visszajelzés” változót a faktoranalízis során nem sikerült elkülönített módon létrehoznunk. Az ehhez a témakörhöz tartozó hét tétel közül öt a feltáró faktoranalízis elején a támogatás – oktatók faktorhoz töltött, ami a Tinto modelljében elkülönülő két elméleti konstruktum összetartozására enged következtetni.

VI.3. ÖSSZEFOGLALÓ

A felsőoktatási képzésben való bennmaradási, illetve a képzés félbehagyására irányuló szándék felmérésére Vincent Tinto (2012) elméletének bázisán dolgoztunk ki kérdőívet. A feltáró faktoranalízis során hat faktort azonosítottunk: a lemorzsolódási szándékot, a támogatás témakörén belül az oktatók általi támogatást, aminek kérdései közül az eredeti tervben kettő a tanulmányokkal kapcsolatos támogatáshoz, egy az oktatói társas támogatáshoz tartozott, de a faktoranalízisben ezek nem különültek el, a szupportív oktatói hozzáállás, függetlenül annak a támogatás természetétől egy változóba vonódott össze. Az elvárások témakörén belül a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások változója jött létre, míg a bevonódás témakörén belül az egyetemi/tanulmányokba való bevonódás és a társas bevonódás, ami a tételek tartalmát tekintve a hallgatói közösséghez való tartozást méri. A megerősítő faktoranalízis eredményei szerint a modell illeszkedési mutatói jók voltak.

VII. Harmadik vizsgálat: A felsőoktatási lemorzsolódási intenciókat bejósoló pszichológiai változók feltárása

Mivel a lemorzsolódásra vonatkozó szándékok feltárásának első vizsgálata megerősítette, hogy az egyetemi bevonódás a lemorzsolódási intencióval közvetlen kapcsolatban áll, egy következő felmérésben célul tűztük ki, hogy feltárjuk egy magyarországi felsőoktatási környezetben a Tinto féle elméleti modell többi elemének kapcsolatát a bevonódással és a lemorzsolódási szándékkal. Ennek vizsgálatához először elkészítettük az elméletet dimenzióit mérésére alkalmas kérdőívet (Ennek módszerét és eredményeit a VI. fejezet mutatja be.).

Azt, hogy ennek faktorai milyen kapcsolatban állnak a lemorzsolódási szándékkal, az itt ismertetett, „Egyetemi Élet Kutatás” elnevezésű kérdőíves felmérés keretében tártuk fel. A felmérés feltáró jellegű volt, a Tinto-féle modell tesztelésén kívül célul tűzte ki az egyetemi motivációk szerepének feltárását, illetve egyéb, a lemorzsolódással feltételezhetően kapcsolatban álló, olyan pszichológiai változók lemorzsolódási intenciót predikáló szerepének feltárását is, melyek a nemzetközi szakirodalom szerint kapcsolatban lehetnek a felsőfokú képzések félbehagyásával.

VII.1. MÓDSZERTAN

A felmérésben az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar alap-, vagy mesterképzésének hallgatói vettek részt. Az adatfelvétel részletes leírását a VI.1 fejezet tartalmazza. A felmérésben elkértük a hallgatók Neptun kódját, hogy az elektronikus tanulmányi rendszerből a hallgatók egyes – anonimizált – adatai lekérdezhetőek legyenek. A hallgatók személyes adatainak védelme érdekében az elemzés kezdetekor a Neptun kódokhoz random számokat rendeltünk és azokat egy külön táblázatban tárolva, ezek segítségével párosítottuk össze a hallgatók kérdőívben megadott és a tanulmányi rendszerből származó adatait.

Az adatokat IBM SPSS Statistics 24 és az Amos 21 statisztikai programok segítségével elemeztük.

VII.1.1. Résztevők

A felmérés célcsoportjába 2017 márciusában összesen 3052 fő tartozott, közülük a az adatgyűjtés időpontjában összesen 2697 fő volt a képzésén aktív a félévben.

A beérkezett válaszok közül az adatbázisból töröltük azokat, ahol a válaszadó nem adta meg, vagy rosszul adta meg Neptun kódját, a vendéghallgatókat, illetve a nem a felmérés célcsoportjába tartozó képzések hallgatóit. Az elemzésbe végül összesen 644 főt vontunk be, közülük 24,4% férfi (157 fő), 75,6% nő (487 fő) volt. A résztvevők átlagéletkora a felmérés kezdetén 2017 márciusában 23,45 év volt ($SD = 5,61$). Ezen belül az alapképzés hallgatóinak életkora átlagosan 21,30 év volt ($SD_{\text{alapképzés}}=2,867$, $N_{\text{alapképzés}}=410$), a mesterképzésben tanulóké 27,21 év ($SD_{\text{mesterképzés}}=7,076$,

$N_{\text{mesterképzés}}=234$). A férfiak átlagéletkora 24,16 év ($SD_{\text{férfiak}}=6,790$, $N_{\text{férfiak}}=125$), a nők 23,33 év ($SD_{\text{nők}}=5,553$, $N_{\text{nők}}=404$).

A kitöltők közül 410 fő (63,7%) alapképzésen, 234 fő (36,3%) mesterképzésen végezte a felmérésben vizsgált tanulmányait. Többségük nappali tagozaton folytatta tanulmányait (533 fő; 82,8%) további 81 fő (12,6%) levelező, 30 fő (4,7%) pedig esti képzésen tanult. A vizsgált kar hallgatói arányának megfelelően a legtöbben pszichológia szakra jártak: 231 fő (35,9%) pszichológia alapképzésre és 85 fő (13,2%) pszichológia mesterképzésre, őket követték a sporttudományi képzési terület és pedagógusképzés szakjai: a rekreációs szervezés és egészségfejlesztés alapszak 65 fővel (10,1%), a tanári mesterszak 63 fővel (9,8%) és a sportszervező alapszak 61 fővel (9,5%). A minta szakok, nem, tagozat és finanszírozási forma szerinti megoszlását a 19. táblázat tartalmazza.

Képzés	Tagozat	Férfi		Nő		Összesen
		Államilag támogatott	Költség-térítéses	Államilag támogatott	Költség-térítéses	
Alapképzés		105	13	272	20	410
andragógia	Levelező	1	2	2	3	8
	Nappali		1	6	11	18
pedagógia	Nappali	4		14		18
pszichológia	Nappali	45	2	181	3	231
rekreációs szervezés és egészségfejlesztés	Levelező	2	1	2		5
	Nappali	20	3	36	1	60
sportszervező	Levelező	5	1	3		9
	Nappali	25	2	24	1	52
testnevelő-edző	Levelező			1		1
	Nappali	3	1	3	1	8
Mesterképzés		34	5	186	9	234
andragógia	Levelező	1		4	1	6
	Nappali			1		1
emberi erőforrás tanácsadó	Levelező	3		11	1	15
	Nappali			4		4
interkulturális pszichológia és pedagógia	Nappali	1		11	1	13
neveléstudományi	Esti	3		25	2	30
	Nappali	1		16		17
pszichológia	Nappali	9		73	3	85
tanár	Levelező	12	3	21	1	37
	Nappali	4	2	20		26
Összesen		139	18	458	29	644

19. táblázat: A résztvevők képzés, nem, tagozat és finanszírozási forma szerinti megoszlása – 3. vizsgálat

Minden második válaszadónak a felmérésben vizsgált képzésen az adatfelvétel időpontjáig egy aktív lezárt szemesztere volt (326 fő; 50,6%), kettő, vagy három lezárt féléve 185 főnek (28,8%), négy, vagy öt lezárt féléve 106 főnek (16,4%), míg ennél több féléve 27 főnek (4,3%) volt. A 2016/2017. tanév második félévében 9 fő kivételével valamennyi válaszadó aktív volt a képzésen.

A válaszadók közül 553 fő (85,9%) budapesti, 91 fő (14,1%) szombathelyi képzési helyen folytatta tanulmányai. 27,6%-k (178 fő) állandó lakhelye Budapest volt, 52,7% (340 fő) egyéb városban, 17,7% (114 fő) községben, 1,9% (12 fő) külföldön élt. Egyetemi tanulmányai alatt minden harmadik, a kérdésre válaszadó (32,1%, 170 fő) azt jelezte, hogy a szüleivel él, 26,1% (138 fő) albérletben, 18,9% (100 fő) saját lakásban, 18,3% (97 fő) kollégiumban, 24 fő egyéb helyen.

VII.1.2. Mérészközök

A felmérés kérdőívét a X.2 melléklet tartalmazza. A kérdőív a 6. fejezetben ismertetett Felsőoktatási Belsőmaradási Kérdőív mellett az alábbi skálákból és kérdésekből állt:

Egyetemi motivációs skála (AMS)

A hallgatók tanulás iránti intrinzik és extrinzik motivációinak és amotiváltságának felmérésére az 1989-ben megalkotott, majd 1992-ben angolra fordított egyetemi motivációs skálát (Academic Motivation Scale, AMS) (Vallerand és mtsai., 1992; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989) használtuk. A skála hétfaktoros szerkezetű, az alábbi alskálákból, köztük mindegyik négy tételből áll:

- három intrinzik motivációs: 1. tanulásra irányuló (*intrinsic motivation to know* - IMTK) pl.: „Azért, mert örömet és elégedettséget érzek új dolgok tanulása közben.”; 2. A teljesítményre, a korábbi eredmény meghaladására vonatkozó (*intrinsic motivation to accomplish* - IMTA) pl.: „Azért az örömeért, amit akkor érzek, mikor kimagaslóan teljesítek egy saját korábbi eredményemhez képest.”; 3. stimuláció megélésére vonatkozó (*intrinsic motivation to experience stimulation* - IMES) pl.: „Azért a felemelő érzésért, amit akkor érzek, mikor érdekes dolgokról olvasok.”
- három extrinzik motivációs: 1. identifikációs szabályozás (*extrinsic motivation of identified regulation* - EMID) pl.: „Azért, mert úgy hiszem, hogy néhány plusz év a felsőoktatásban fejleszti a munkához szükséges kompetenciámat.”; 2. introjektált szabályozás (*extrinsic motivation of introjected regulation* - EMIJ) pl.: „Azért, mert be akarom bizonyítani magamnak, hogy sikeresen be tudom fejezni a tanulmányaimat”; 3. külső szabályozás (*extrinsic motivation of external regulation* - EMER) pl.: „Azért, hogy később jobb fizetésem legyen.”
- és egy amotivációs alskála (AMOT) pl.: „Nem is tudom, miért járok főiskolára/egyetemre és őszintén, nem is nagyon érdekel.”

A felmérésben a kérdőív egyetemi hallgatókra kidolgozott, magyarra fordított változatát használtuk (Tóth-Király és mtsai., 2017). A résztvevőket arra instruáltuk, hogy jelezzék, hogy miért tartják fontosnak azt, hogy egyetemre/főiskolára járnak. Az állítások tartalmával való illeszkedésüket hétfokú Likert-skálán jelölték, ahol az 1 = egyáltalán nem illik rám, a 7 = pontosan illik rám.

Rövid Állhatatosság Skála (Short Grit Scale)

A hallgatók állhatatosságát a Rövid Állhatatosság Skála (Duckworth & Quinn, 2009) segítségével mértük, ami két négy tételes faktorból áll, melyek egyike a kitartás pl.: *“Bármit is kezdjek el, azt be is fejezem.”*, másika a célok melletti hosszú távú elkötelezettség tételeiből áll (pl.: *“Az új ötletek és feladatok néha elvonják a figyelmem a korábbiakról.”*), a tételek közül négy fordított. A skála megbízhatósága a kutatások szerint jó, a nyolc tételt összevonva, különböző mintákon vizsgálva Cronbach alfa értéke 0,730 és 0,830 közötti volt (Duckworth & Quinn, 2009).

A válaszadók ötfokú Likert-skálán jelölték, hogy az állítás mennyire jellemző rájuk, ahol az 1 jelentése: „egyáltalán nem jellemző rám”, az 5 jelentése: „teljes mértékben jellemző rám”. A skála Cronbach alfa értéke jelen felmérésben is jó, 0,800 volt.

Észlelt Tanulási Kompetenciák (Perceived Competence for Learning, PCL)

Az Észlelt Tanulási Kompetenciák Skála (PCL) (Williams, Freedman, & Deci, 1998) egy négy tételből álló kérdőív, amivel azt mértük fel, hogy a hallgatók mennyire biztosan tanulmányaikkal kapcsolatos kompetenciáikban, pl.: *„Úgy érzem, hogy még a kihívást jelentő kurzusaimon is jól tudok teljesíteni.”*.

A hallgatók hétfokú Likert-skálán jelölték, hogy az állítás mennyire jellemző rájuk, ahol az 1 jelentése: „egyáltalán igaz rám”, a 7 jelentése: „teljesen igaz rám”. A skála Cronbach alfa értéke jelen felmérésben jó, 0,909 volt.

Élettel való elégedettség (SWLS)

Az élettel való elégedettség kérdőívét (Satisfaction with Life Scale) (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) a szubjektív jóllét felmérésére használtuk. A kérdőív kidolgozóinak definíciója szerint az élettel való elégedettség az egyén általános életminőségének kognitív értékelése, a személy saját kritériumai alapján. A definíciónak megfelelően a kérdőív öt olyan tételt tartalmaz, melyek a jóllét kognitív értékelésére vonatkoznak pl.: *„A legtöbb szempontból az életem közel áll az ideálishoz”*. A skála fordított tételt nem tartalmaz. Az SWLS a pszichológiai kutatásokban az egyik leggyakrabban alkalmazott jóllétmérő eszköz, megbízhatóságát jelzi, hogy a kutatásokban rendre 0,7 feletti a Cronbach alfa értéke (Martos, Sallay, Dészfalvi, Szabó, & Ittész, 2014).

A kérdőívnek több, egymástól kis mértékben különböző magyar fordítása érhető el, melyek közül mi a Makra és munkatársai által is használt verziót alkalmaztuk (Makra, Farkas, & Orosz, 2012), ami a cikk szerzői szerint a Magyar Gallup Intézet fordításában készült. A tételeket a válaszadók öt pontos skálán értékelték (1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljes mértékben egyetértek). Egy korábbi kutatás szerint a skála öt pontos verziójával kapott eredmények minimálisan térnek el a hagyományos hét pontos verziótól, az öt pontos verzió Cronbach alfa értéke eszerint 0,88 (Kobau, Sniezek, Zack, Lucas, & Burns, 2010). Jelen felmérésben a skála Cronbach alfa mutatója jó, 0,842 volt.

Felsőoktatási Bennmaradási Kérdőív

A Felsőoktatási Bennmaradási Kérdőívet Tinto elméleti modellje alapján a szerző által felsorolt, a felsőoktatási képzésben való bennmaradást támogató tényezők mérésére dolgoztuk ki, és segítségével megvizsgáljuk, hogy az elmélet segítségével magyarázható-e a felsőoktatási lemorzsolódási szándék. A kérdőív tételeinél arra kértük a hallgatókat, hogy gondoljanak vissza az előző félévükre, amit az egyetemen töltöttek és egy hatfokozatú skálán jelöljék, hogy milyen gyakorisággal vagy milyen mértékben voltak érvényesek rájuk az egyes állítások (1 = szinte soha (0-10%); 2 = néha (11-35%); 3 = valamivel kevesebbszer, mint az esetek felében (36-50%); 4 = valamivel többször, mint az esetek felében (51-65%); 5 = legtöbbször (66-90%); 6 = szinte mindig (91-100%)). A kérdőív kidolgozásának lépéseit, és végleges faktorait a VI. fejezetben mutattuk be részletesen

Képzéssel való általános elégedettség

A képzéssel való elégedettség mérésére három állítást fogalmaztunk meg pl.: „*A képzést ajánlanám mások számára.*”. A válaszadók az állítások tartalmával való egyetértésüket ötfokú Likert-skálán jelölték, ahol az 1 jelentése: egyáltalán nem értek egyet, az 5 jelentése: teljes mértékben egyetértek. A három tétel összevonásával kialakított skála Cronbach alfa értéke jó, 0,892 volt.

Szak munkaerő-piaci értéke

A szak munkaerőpiaci-értékével kapcsolatos vélemények feltárására három állítást fogalmaztunk meg pl.: „*Ezen a szakon olyan tudást sajátítok el, amit a munkámban majd jól tudok használni.*”. A válaszadók az állítások tartalmával való egyetértésüket ötfokú Likert-skálán jelölték, ahol az 1 jelentése: egyáltalán nem értek egyet, az 5 jelentése: teljes mértékben egyetértek. Az öt tétel összevonásával kialakított skála Cronbach alfa értéke magas, 0,936 volt, ami az itemek redundanciáját jelzi.

Tanulmányokba való befektetés

Annak feltárására, hogy a hallgatók mennyi erőt fordítanak tanulmányaikra három tételben megkérdeztük, hogy a tanulásra az évfolyamtársaikhoz képest mennyi időt, energiát és erőfeszítést áldoznak. A három kérdést egy skálába összevonva annak Cronbach alfa értéke jó, 0,886 volt.

Lemorzsolódás valószínűsége

A lemorzsolódás valószínűségének becslésére az 1. vizsgálatban használt két kérdést ebben a vizsgálatban is feltettük a válaszadóknak: megkérdeztük, hogy megfordult-e már valaha a fejükben, hogy esetleg nem fejezik be ezt a szakot, amire most járnak. Erre az alábbi válaszopciók közül választhattak: (1) Nem, még sosem gondoltam erre; (2) Igen, egyszer-kétszer már gondoltam erre; (3) Igen, sokszor megfordult már a fejemben. Illetve megkérdeztük, hogy mit gondol, mi a reális (százalékokban kifejezett) valószínűsége annak, hogy diplomát szerez azon a szakon, amire jár.

Szocioökonómiai státusz

A szocioökonómiai státusz változóiból jelen felmérésben a szülők iskolázottságát és a szubjektív anyagi helyzetet vettük figyelembe.

Az anyagi helyzet felméréséhez arra kértük a résztvevőket, hogy egy hétfokú skálán becsüljék meg, hogy másokhoz képest összességében mennyire jó körülmények között élnek, ahol az 1 jelentése: „legrosszabbak között”, a 7 jelentése: „magasan a legjobbak között.”

A szülők (anya és apa) legmagasabb iskolai végzettségét háromfokú skálán kértük megadni: alapfokú, középfokú, vagy felsőfokú.

Egyéb változók

Az első felméréssel összhangban, ebben a felmérésben is rákérdeztünk a csalódásokra. Nyílt végű kérdésben tudakoltuk a válaszadóktól, hogy mióta egyetemisták, volt-e olyan tapasztalatuk, ami ellent mondott előzetes elvárásaiknak.

Tanulmányi rendszer adatai

A felmérésben részt vevő hallgatók előzetes hozzájárulásával az elektronikus tanulmányi rendszerből a következő adatokat kaptuk meg 2017 tavaszán: a vizsgált képzés valamennyi félévén a féléves státuszt (aktív, vagy passzív), a tanulmányi átlagot, a felvett, illetve teljesített kreditek számát, a féléves súlyozott tanulmányi átlagot és a finanszírozási formát. Az adattábla tartalmazta továbbá a válaszadók életkorát, lakóhelyük települését, képzésük szintjét, tagozatát és a felvételi időpontját. A hallgatók vonatkozásában 2017 őszén ismételt adatkérésre került sor, ami már tartalmazta a 2016/2017 tanév tavaszi félévének tanulmányi adatait is, illetve a 2017/2017 tanév őszi félévi státuszát és a hallgatói jogviszony meglétére, esetleges megszűnésének okára vonatkozó adatokat. A tanulmányi adatokból a következő változókat állítottuk elő:

- a. Teljesített kreditek száma / összes felvett kredit száma
- b. Féléves súlyozott tanulmányi átlagok átlaga
- c. Féléves tanulmányi átlag dinamika átlaga (TÁDÁ)¹⁵

¹⁵ Számításának módja azonos az elővizsgálat módszertani fejezetében ismertetettel (IV.1 alfejezet).

VII.1.3. Elemzés

Az adatokat IBM SPSS Statistics 24 és Amos 21 statisztikai programok segítségével elemeztük. A csoportok közti különbségeket két csoport esetén független mintás t-próbával, több csoport esetében egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA, post hoc teszt: Bonferroni próba) segítségével vizsgáltuk. Az együttjárásokat Pearson-féle korrelációval elemeztük.

A lemorzsolódási szándékot bejósoló változókat strukturális egyenlet modellezéssel vizsgáltuk. A modellek illeszkedésének vizsgálata során az első vizsgálatban (V.1.3 alfejezet) bemutatott illeszkedési mutatókat vettük figyelembe.

VII.2. EREDMÉNYEK

VII.2.1. Leíró statisztikák

A mintában a lemorzsolódási intenció tekintetében a férfiak és nők között nem találtunk szignifikáns különbséget ($t=1,423$, $df=567$, $p=0,155$; $M_{\text{férfiak}}=1,86$; $SD_{\text{férfiak}}=1,246$; $N_{\text{férfiak}}=136$; $M_{\text{nők}}=1,69$; $SD_{\text{nők}}=1,171$; $N_{\text{nők}}=433$).

Arra, hogy jelenlegi képzését félbehagyja, a kérdésre válaszadók harmada gondolt már egyszer, vagy néha (197 fő; 33,1%), 9,7% sokszor (58 fő), 57,1% (340 fő) sosem. 49 fő esetében ez az adat ismeretlen volt.

Nem állt kapcsolatban a lemorzsolódási intenció mértékével a tagozat ($t=-0,42$, $df=567$, $p=0,675$; $M_{\text{levelező/esti}}=1,68$; $SD_{\text{levelező/esti}}=1,738$; $N_{\text{levelező/esti}}=100$; $M_{\text{nappali}}=1,74$; $SD_{\text{nappali}}=1,213$; $N_{\text{nappali}}=469$), és a kezdő finanszírozási forma ($t=0,198$, $df=567$, $p=0,843$; $M_{\text{kölségtérítéses}}=1,69$; $SD_{\text{kölségtérítéses}}=1,122$; $N_{\text{kölségtérítéses}}=39$; $M_{\text{államilag támogatott}}=1,73$; $SD_{\text{államilag támogatott}}=1,169$; $N_{\text{államilag támogatott}}=530$). A képzés helynek ugyanakkor volt kapcsolata a lemorzsolódási szándékkal: a szombathelyi kampusz hallgatói körében magasabb átlagos lemorzsolódási szándékot figyeltünk meg, mint a budapesti képzési hely hallgatói körében: ($t=-2,335$, $df=567$, $p=0,019$; $M_{\text{Budapest}}=1,68$; $SD_{\text{Budapest}}=1,126$; $N_{\text{Budapest}}=486$; $M_{\text{Szombathely}}=2,01$; $SD_{\text{Szombathely}}=1,400$; $N_{\text{Szombathely}}=83$).

A két lemorzsolódásra vonatkozó változó (az előző félévre rákérdező felsőoktatási bennmaradási kérdőív lemorzsolódási intenció faktora és az egy tételes „Megfordult-e már valaha a fejedben, hogy esetleg nem fejezed be ezt a szakot, amire most jársz?” változók között az elvártan megfelelően szoros kapcsolatot találtunk ($r=0,692$, $p<0,001$).

VII.2.2. Anyagi helyzet, lakóhely, szülői iskolázottság és egyetem mellett végzett munka

A válaszadók nagyobb részének legalább egyik szülője diplomás volt: 38,9%-nak (204 fő) mindkét, 27,9%-nak (146 fő) egyik szülője felsőfokú végzettséggel rendelkezett,

24,6%-nak (129 fő) mindkét, 5,8%-nak (30 fő) egyik szülője középfokú végzettségű volt, míg 2,9% (15 fő) mindkét szülőjének alacsonyabb iskolai végzettsége.

Anyagi helyzetüket tekintve a kérdésre válaszolók közül 7,7% (41 fő) vélte úgy, hogy az rosszabb, vagy sokkal rosszabb az átlagosnál, 27,7% (142 fő) átlagosnak, 44,0% (232 fő) az átlagosnál jobbnak, 20,5% (108 fő) pedig sokkal jobbnak érezte. 117 fő erre a kérdésre nem válaszolt.

Az egyetem mellett 307 fő dolgozott (47,7%), 222 fő nem (34,5%), 115 főtől nem kaptunk erre vonatkozó választ. Akik azt nyilatkozták, hogy képzésük mellett dolgoznak, munkával minimum heti 2, maximum heti 60 órát, átlagosan 22,87 órát (SD=13,649) töltöttek.

A lemorzsolódási szándék, előzetes várakozásainkkal ellentétben nem állt szignifikáns kapcsolatban sem a szülők legmagasabb iskolai végzettségével, sem a szubjektív anyagi helyzettel, sem a hallgató által egy héten munkával töltött órák átlagos számával (20. táblázat).

	1	2	3	4
1. Lemorzsolódási intenció	—			
2. Munkaórák átlagos heti száma	,052	—		
3. Anya iskolai végzettsége	,004	-,200**	—	
4. Apa iskolai végzettsége	,051	-,245**	,487**	—
5. Anyagi helyzet	,073	-,141**	,198**	,194**

20. táblázat: A lemorzsolódási szándék korrelációja a szülők végzettségével, az anyagi helyzettel és a heti munkaórákkal – 3. vizsgálat

Megjegyzés: ** $p < 0,01$

A fentiekén túl a lakóhely településtípusa (község, város, vagy főváros) szerinti bontásban sem találtunk különbséget a lemorzsolódási intencióban ($F_{\text{lakóhely}}=0,012$; $p_{\text{lakóhely}}=0,988$).

VII.2.3. Tanulmányi eredményesség

A tanulmányi rendszerből kapott tanulmányi eredményességre vonatkozó változók közül három kapcsolatát (teljesített kreditek aránya, tanulmányi átlag és passzív félévek) vizsgáltuk meg a lemorzsolódási intencióval. A teljesített kreditek átlaga a hallgató által félévente felvett, majd teljesített kreditek hányadosainak a vizsgált képzés valamennyi félévére átlagolva. A tanulmányi átlagot a féléves tanulmányi átlagok átlagaként számoltuk ki.

A teljesített kreditek aránya a mintában átlagosan 93% volt (SD=12,4%), míg a féléves tanulmányi átlagok átlaga 4,25 (SD=0,511).

Változó	N	Min	Max	M	SD
Teljesített kreditek aránya	644	0	1	0,93	0,124
Tanulmányi átlag	644	0	5	4,25	0,511

21. táblázat: Tanulmányi eredmények leíró statisztikái – 3. Vizsgálat

A lemorzsolódási szándék mind a teljesített kreditek arányával, mind a tanulmányi átlaggal gyenge-közepes mértékű, negatív kapcsolatban volt ($r_{\text{teljesített_kredit}}=-0,280$, $p<0,01$; $r_{\text{tanulmányi_átlag}}=-0,237$, $p<0,01$). A két tanulmányi teljesítmény két mutatója nem meglepő módon egymással $r=0,593$ mértékben korrelált ($p<0,01$). Fontosnak bizonyult a passzív félévek hatása is: a lemorzsolódási intenció tekintetében szignifikáns különbséget találtunk azok között, akiknek volt már legalább egy passzív féléve a képzésen, és azok között, akiknek eddig a vizsgált képzésén valamennyi féléve aktív státuszú volt: a passzív félévvel már rendelkezők lemorzsolódási intenciói erősebbek voltak ($M_{\text{passzív_félév}}=2,64$, $SD_{\text{passzív_félév}}=1,605$; $N_{\text{passzív_félév}}=38$), mint a csak aktív félévvel rendelkezőké ($M_{\text{aktív_félév}}=1,66$, $SD_{\text{aktív_félév}}=1,129$; $N_{\text{aktív_félév}}=531$) ($t=-5,038$, $df=567$, $p<0,001$).

	7	8
1. Lemorzsolódási intenció	-,280**	-,237**
2. FBK - Saját teljesítménnyel kapcs. elvárások	,260**	,379**
3. FBK - Elvárások átláthatósága	,161**	,189**
4. FBK - Támogatás - oktatók	,116**	,149**
5. FBK - Társas bevonódás	-,153**	-,087*
6. FBK - Egyetemi/tanulmányokba való bevonódás	,197**	,249**
7. Teljesített kreditek aránya	—	,593**
8. Tanulmányi átlag	,593**	—

22. táblázat: A felsőoktatási bennmaradás kérdőív faktorainak korrelációja a tanulmányi eredményekkel – 3. vizsgálat
Megjegyzés: ** $p<0,01$

Megvizsgáltuk a tanulmányi eredmények kapcsolatát a szülők legmagasabb végzettségével, a hallgató által egy héten munkával töltött órák számával, és a szubjektív anyagi helyzettel is. A felsoroltak közül a munkaórák heti száma és a teljesített kreditek aránya között találtunk gyenge negatív korrelációt ($r=-0,122$, $p<0,01$), míg a többi változó között nem volt szignifikáns kapcsolat: sem a szülők végzettsége, sem az anyagi helyzet nem volt kapcsolatban a tanulmányi átlaggal és a teljesített kreditek arányával (23. táblázat).

	5	6
1. Munkaórák átlagos heti száma	-,122**	,016
2. Anya iskolai végzettsége	,083	,035
3. Apa iskolai végzettsége	,072	,029
4. Anyagi helyzet	-,011	-,037
5. Teljesített kreditek aránya	-	,593**
6. Tanulmányi átlag	,593**	-

23. táblázat: A tanulmányi eredmények mutatóinak korrelációja a szülők végzettségével, az anyagi helyzettel és a heti munkaórákkal – 3. vizsgálat
Megjegyzés: ** $p<0,01$

A lakóhely településtípusa (község, város, vagy főváros) szerinti bontásban sem találtunk különbséget a tanulmányi eredményesség mutatóiban ($F_{\text{tanulmányi_átlag}}=2,462$; $p_{\text{tanulmányi_átlag}}=0,086$; $F_{\text{teljesített_kreditek}}=0,742$; $p_{\text{teljesített_kreditek}}=0,447$.)

VII.2.4. Képzéssel való elégedettség

A képzéssel való elégedettség öt fokú skálán átlagolt mértéke 3,67 ($SD_{\text{képzés}}=0,895$), a szak észlelt munkaerőpiaci értéke 3,41 ($SD_{\text{munkaerőpiac}}=0,834$) volt. A lemorzsolódási szándékkal mindkettő szignifikáns, kapcsolatban állt, a kettő közül a képzéssel való elégedettség hatása bizonyult erősebbnek ($r_{\text{képzés}}=-0,503$; $p_{\text{képzés}}<0,001$; $r_{\text{munkaerőpiac}}=-0,373$; $p_{\text{munkaerőpiac}}<0,001$). Az egyetemi/tanulmányi bevonódással szintén mindkettő szignifikánsan, a fenténél erősebben korrelált ($r_{\text{képzés}}=0,672$; $p_{\text{képzés}}<0,001$; $r_{\text{munkaerőpiac}}=0,634$; $p_{\text{munkaerőpiac}}<0,001$). A két változó egymással is kapcsolatban volt ($r_{\text{képzés-munkaerőpiac}}=0,795$; $p_{\text{képzés-munkaerőpiac}}<0,001$).

VII.2.5. Tanulmányokban való befektetés

A tanulmányokba való idő, energia és erőfeszítés befektetésének mértéke a hétfokú skálán átlagosan 4,38 ($SD_{\text{befektetés}}=1,230$) volt. A tanulmányokba való befektetés mértéke a lemorzsolódási szándékkal kis mértékben, de szignifikánsan korrelált ($r=-0,189$, $p<0,001$), ugyanakkor az egyetemi/tanulmányi bevonódással szorosabb kapcsolatot találtunk ($r=-0,465$, $p<0,001$).

VII.2.6. Csalódások

A hallgatóktól nyílt kérdésben tudakoltuk meg, hogy volt-e olyan tapasztalatuk az egyetemen, ami ellent mondott előzetes elvárásaiknak. A kérdésre a hallgatók közül 181 fő (28,0%) nem válaszolt, további 81 fő (12,6%) jelezte, hogy semmiben nem csalódott. A maradék 383 fő (59,5%) felsorolt egy, vagy több olyan területet, ami nem felelt meg előzetes várakozásainak, ezeket az alábbi táblázat foglalja össze. A válaszok megoszlásából látható, hogy a legtöbben a képzés tartalmát és a gyakorlati képzés arányát illetően rendelkeztek a valóságtól eltérő várakozásokkal. A közösség hiányát, a hallgatótársakkal való kapcsolat kialakításának nehézségét szintén sokan említették.

Terület	Említők száma (fő)	Említések aránya (az összes válasz százalékában)
képzés tartalma	114	14,5%
kevés gyakorlat, sok elmélet	109	13,9%
közösség hiánya, más hallgatók	87	11,1%
szervezetlenség, rugalmatlanság, bonyolult adminisztráció	73	9,3%
épület, infrastruktúra	65	8,3%
nem hasznosítható, amit tanul, nehéz vele elhelyezkedni	62	7,9%
oktatók pedagógiai, vagy szakmai felkészültsége	44	5,6%
visszajelzések, segítség, tájékoztatás hiánya	40	5,1%
egyéb	38	4,8%
személytelenség	37	4,7%
irreális elvárások, igazságtalan értékelés	31	3,9%
oktatók hozzáállása	31	3,9%
nehezebb a képzés, mint várta	27	3,4%
túl könnyű, kevés tudás, kevés kihívás	27	3,4%
Összes válasz	785	100,0%

24. táblázat: Az egyetemmel kapcsolatos csalódások csoportosítása, és azok megoszlása - 3. Vizsgálat

A lemorzsolódási intenció tekintetében szignifikáns különbséget találtunk azok között, akik említettek csalódást, és azok között, akik azt jelezték, hogy semmiben nem csalódtak: a csalódók lemorzsolódási szándéka erősebb voltak ($M_{\text{csalódó}}=1,82$, $SD_{\text{csalódó}}=0,839$; $N_{\text{csalódó}}=383$), mint a nem csalódóké ($M_{\text{nem_csalódó}}=1,32$, $SD_{\text{nem_csalódó}}=0,839$; $N_{\text{nem_csalódó}}=81$) ($t=-3,329$, $df=462$, $p<0,001$).

VII.2.7. A felhasznált mérőeszközök statisztikai és kapcsolata a lemorzsolódási intencióval

Élettel való elégedettség (SWLS)

Az élettel való elégedettség kérdőív Cronbach alfa értéke jelen felmérésben jó, 0,842 volt. Az öt fokú skálán átlagolt elégedettség értéke 3,32 ($SD_{\text{SWLS}}=0,849$) volt. A mintában a nők elégedettsége szignifikáns mértékben magasabb volt, mint a férfiaké ($N_{\text{férfiak}}=125$; $M_{\text{férfiak}}=3,18$; $SD_{\text{férfiak}}=0,786$; $N_{\text{nők}}=403$; $M_{\text{nők}}=3,36$; $SD_{\text{nők}}=0,864$; $t=-2,132$; $df=526$; $p=0,033$).

A lemorzsolódási szándékkal az élettel való elégedettség szignifikáns, de gyenge kapcsolatban állt ($r=-0,140$; $p<0,001$), míg az egyetemi/tanulmányi bevonódással szintén szignifikánsan, de ezzel is csak gyenge-közepes mértékben korrelált ($r=0,236$; $p<0,001$).

Egyetemi Motivációs Skála (AMS)

Az egyetemi motivációs skála alskáláinak Cronbach alfa mutatói jelen vizsgálatban megfelelőek voltak, a következők szerint alakultak: tanulásra irányuló intrinzik motivációs alskála (IMTK)=0,809; teljesítményre, korábbi eredmény meghaladására vonatkozó alskála (IMTA)=0,854; stimuláció megélésére vonatkozó intrinzik motivációs alskála (IMES)=0,864; identifikációs szabályozás extrinzik motivációs alskála (EMID)=0,730; introjektált szabályozás extrinzik motivációs alskála

(EMIJ)=0,839; külső szabályzás extrinzik motivációs alszála (EMER)= 0,759; amotivációs alszála (AMOT)=0,880.

A lemorzsolódási intencióval legerősebb kapcsolatban az amotiváció faktora volt, ($r=0,649$; $p<0,001$), ami jelzi a tanulmányok folytatására irányuló motivációk hiányának központi szerepét a lemorzsolódási szándékban.

Az intrinzik motivációs faktorok közül a lemorzsolódási szándékkal közepes-gyenge kapcsolatban állt a tanulásra irányuló motiváció ($r_{IMTK}=-0,297$; $p_{IMTK}<0,001$, teljesítményre, a korábbi eredmény meghaladására vonatkozó ($r_{IMTA}=-0,257$; $p_{IMTA}<0,001$), *valamint gyenge kapcsolatban állt a stimuláció megélésére vonatkozó* ($r_{IMES}=-0,172$; $p_{IMES}<0,001$). Az extrinzik motivációs faktorok közül szignifikáns kapcsolatban a lemorzsolódási szándékkal csak az identifikációs szabályozás ($r_{EMID}=-0,296$; $p_{EMID}<0,001$) állt. Az introjektált szabályozás (EMIJ) és a külső szabályzás (EMER) és a lemorzsolódási intenció között nem találtunk kapcsolatot.

Felsőoktatási bennmaradási kérdőív

A felsőoktatási bennmaradási kérdőív faktorainak leíró statisztikáit a 25. táblázat tartalmazza. A lemorzsolódási intenció szignifikáns negatív korrelációban állt az egyetemi/tanulmányokba való bevonódással ($r=-0,465$; $p<0,01$), az elvárások átláthatóságával ($r=-0,262$; $p<0,01$), a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárásokkal ($r=-0,291$; $p<0,01$) és a támogatás-oktatók faktorról ($r=-0,290$; $p<0,01$), illetve szignifikáns pozitív korrelációban állt a társas bevonódással ($r=0,264$; $p<0,01$), de ez utóbbi korrelációs irány csak annak köszönhető, hogy a faktor fordított tételekből állt össze.

Faktor	N	Min	Max	M	SD	Cronbach alfa
Lemorzsolódási szándék	569	1	6	1,73	1,191	0,925
Saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások	587	1	6	4,47	1,224	0,851
Elvárások átláthatósága	569	1	6	4,54	0,973	0,865
Támogatás - oktatók	587	1	6	3,98	1,173	0,844
Társas bevonódás	569	1	6	2,28	1,210	0,799
Egyetemi/tanulmányokba való bevonódás	569	1	6	4,20	1,096	0,878

25. táblázat: A felsőoktatási bennmaradási kérdőív alksáláinak leíró statisztikái (teljes mintán) – 3. vizsgálat

Bár a szülői támogatás faktorához a feltáró faktoranalízisben csupán két tétel töltött (a 8., és a 31.), így ezt a kérdőív faktorai közé végül nem illesztettük be, az észlelt szülői támogatás lemorzsolódásban való szerepének a becsléséhez megvizsgáltuk ezen két tételből összeálló változó korrelációját a kérdőív faktoraival. Ennek eredménye szerint a szülői támogatás sem a lemorzsolódási intencióval ($r=0,004$, $p=0,931$), sem a többi faktorról nem korrelált szignifikáns mértékben.

Rövid Állhatatosság Skála (Grit)

Az öt fokú skálán átlagolt állhatatosság értéke a mintában 3,52 ($SD_{GRIT}=0,636$), minimum értéke 1,63, maximuma 5 volt. A nők kis mértékben, de szignifikánsan

állhatatosabbnak bizonyultak, mint a férfiak ($N_{\text{férfiak}}=145$; $M_{\text{férfiak}}=3,37$; $SD_{\text{férfiak}}=0,625$; $N_{\text{nők}}=457$; $M_{\text{nők}}=3,56$; $SD_{\text{nők}}=0,633$; $t=-3,211$; $df=600$; $p<0,001$).

A lemorzsolódási szándékkal az állhatatosság szignifikáns, gyenge-közepes kapcsolatban állt ($r=-0,271$; $p<0,001$), az egyetemi/tanulmányi bevonódással közepes mértékben korrelált ($r=-0,336$; $p<0,001$). Legerősebb kapcsolata a saját teljesítményekkel kapcsolatos elvárásokkal volt ($r=-0,443$; $p<0,001$).

Észlelt Tanulási Kompetencia (Perceived Competence for Learning – PCL)

A hétfokú skálán a vizsgált minta átlaga 5,61 ($SD_{\text{PCL}}=1,013$), minimum értéke 1, maximuma 7 volt. Az észlelt tanulási kompetenciában a nemek között nem találtunk szignifikáns különbséget.

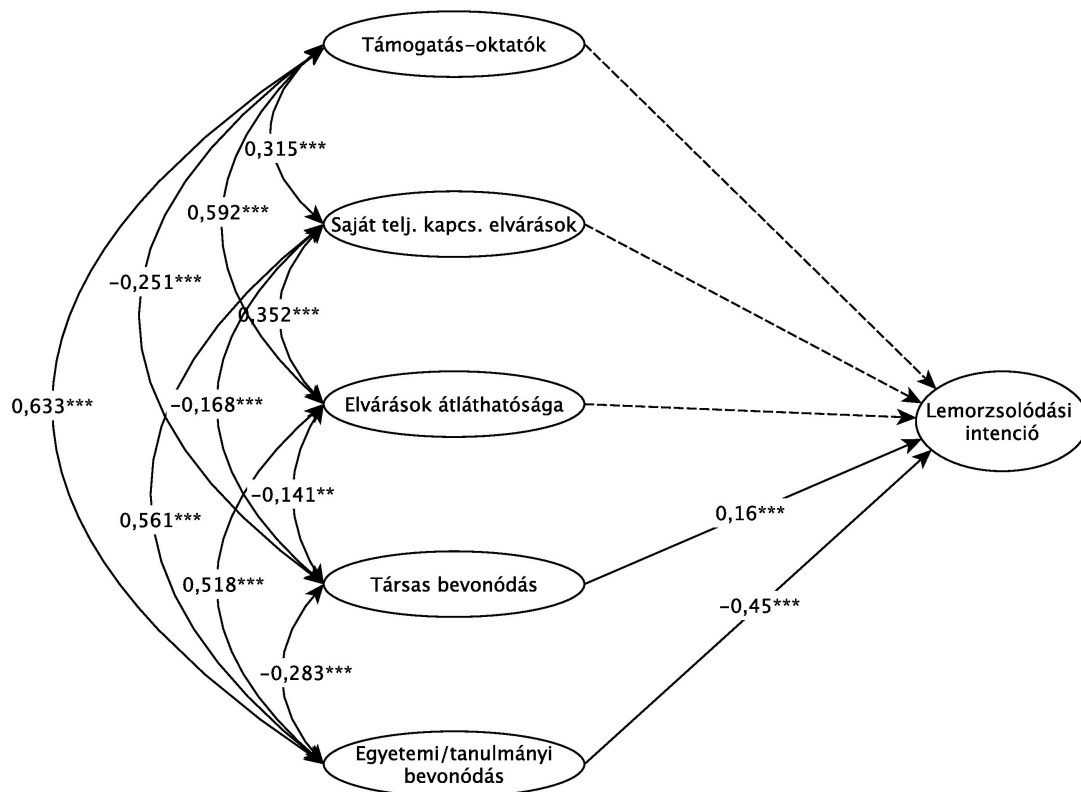
A lemorzsolódási szándékkal az észlelt tanulási kompetencia szignifikáns, gyenge-közepes kapcsolatban állt ($r=-0,292$; $p<0,001$), míg az elvárások átláthatóságával ($r=0,392$; $p<0,001$), az egyetemi/tanulmányi bevonódással ($r=-0,362$; $p<0,001$) és a saját teljesítményekkel kapcsolatos elvárásokkal ($r=0,331$; $p<0,001$) valamivel erősebb volt a kapcsolata.

VII.2.8. Változók szerepe a lemorzsolódási intencióban

Strukturális egyenlet modellezést alkalmazva vizsgáltuk meg, hogy a Felsőoktatási Bennmaradási Kérdőív skálái és a többi mért változó milyen módon jósolják be a lemorzsolódási szándékot. A strukturális egyenletek modellezése lehetővé teszi, hogy rugalmasan, komplexen modellezzünk elméleti elképzeléseinket, és a változók közti kapcsolat feltárásával kiválasszuk az adatainknak megfelelő legjobb verziót (Münnich & Hidegkuti, 2012). A modellezéssel nem volt célunk valamennyi, a felmérésben vizsgált változó modellbe való beillesztése, mivel azok nagy száma miatt a modell túlságosan bonyolulttá vált volna. A modellalkotás kiinduló elmélete az volt, hogy a Tinto által felsorolt, az egyetemi bennmaradást valószínűsítő változók kapcsolatban állnak a lemorzsolódási szándékkal, és közülük feltehetően az egyetemi/tanulmányi bevonódásnak és a társas bevonódásnak lesz közvetlen előrejelző ereje.

Az első vizsgálat megerősítő faktorelemzésének eredménye és a Felsőoktatási Bennmaradási Kérdőív változók korrelációinak (VI.2 fejezet) figyelembevételével az első modellben megvizsgáltuk, hogy a faktoranalízis során létrehozott öt változó közvetlen módon milyen mértékben jósolja be a lemorzsolódási szándékot.

A modell illeszkedése jónak bizonyult ($\chi^2=283,378$; $df=120$; $CFI = 0,974$; $TLI = 0,963$; $RMSEA=0,046$), a kérdőív öt faktora közül kettő állt szignifikáns kapcsolatban a lemorzsolódási intencióval: az egyetemi/tanulmányokba való bevonódás ($\beta=-0,45$; $p<0,001$), és a társas bevonódás ($\beta=0,16$; $p=0,006$). A többi változó ebben a modellben nem jósolta be a lemorzsolódási szándékot. A változók összességében a lemorzsolódás varianciájának 27%-át magyarázták. Az így létrejött 1. modellt a 15. ábra mutatja be.

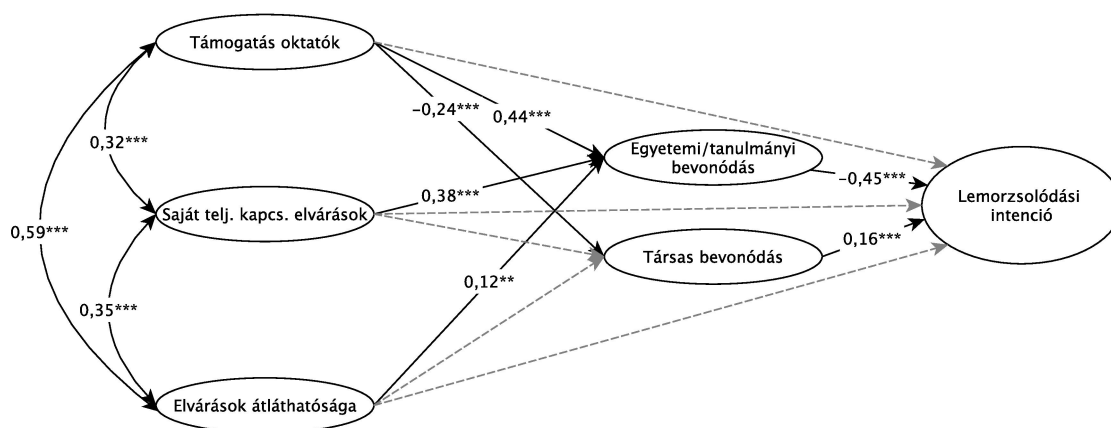


14. ábra: A lemorzsolódási intenciót bejósoló változók 1. modellje – 3. vizsgálat

Jelölések: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,0001$. Az ábra nyilain a sztenderdizált regressziós súlyok szerepelnek. A nem szignifikáns kapcsolatokat szaggatott vonal jelzi.

A következő modell elkészítéséhez figyelembe vettük, hogy a szakirodalmi adatok (pl.: Vincent Tinto, 2012) szerint az egyetemi/tanulmányi bevonódás és társas bevonódás szerepe központi a lemorzsolódásban, és megvizsgáltuk, hogy ezek lehetnek-e közvetítő változók a többi változó és a lemorzsolódási szándék között.

A modell illeszkedése jónak bizonyult ($\chi^2=283,378$; $df=120$; CFI = 0,974; TLI = 0,963; RMSEA = 0,046). Az egyetemi/tanulmányi bevonódás a vártan megfelelően szignifikáns kapcsolatban volt a lemorzsolódási intencióval ($\beta=-0,45$; $p<0,001$), csakúgy, mint a társas bevonódás ($\beta=0,16$; $p<0,001$). A maradék három faktor szignifikáns kapcsolatban volt az egyetemi/tanulmányi bevonódással: a támogatás - oktatók ($\beta=0,44$; $p<0,001$), a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások ($\beta=0,38$; $p<0,001$), az elvárások átláthatósága ($\beta=0,12$; $p=0,011$). A társas bevonódást a három faktor közül szignifikánsan a támogatás – oktatók faktor predikálta ($\beta=-0,24$; $p<0,001$). A modell összességében a lemorzsolódás varianciájának 27%-át magyarázta. Az így létrejött 2. modellt a 16. ábra mutatja be.



15. ábra: A lemorzsolódási intenciót bejósoló változók 2. modellje – 3. vizsgálat

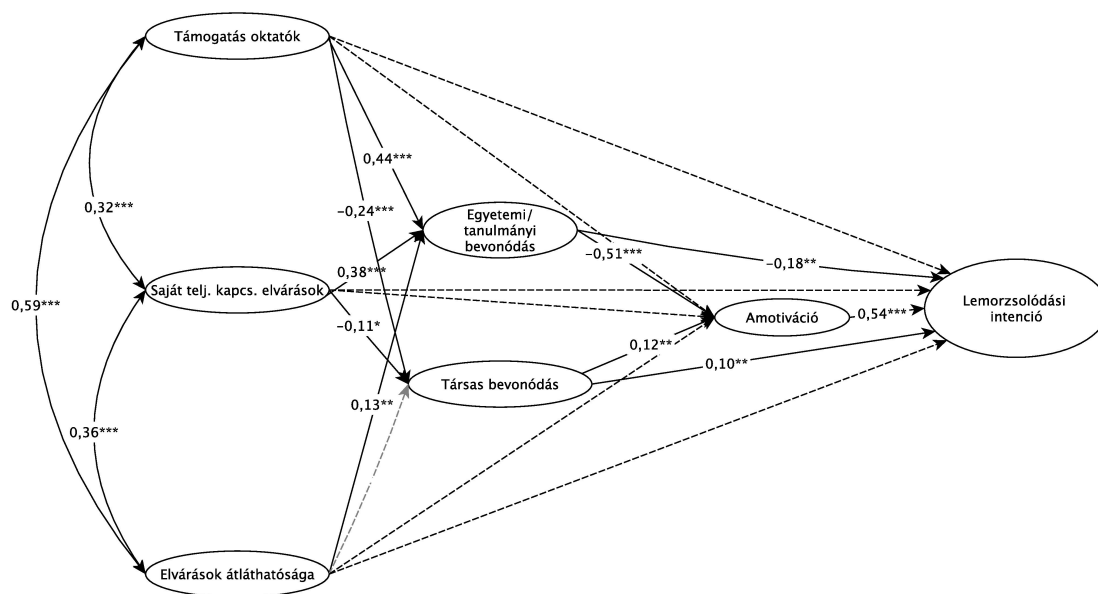
Jelölések: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,0001$. Az ábra nyilain a sztenderdizált regressziós súlyok szerepelnek. A nem szignifikáns kapcsolatokat szaggatott vonal jelzi.

Ezt követően áttekintettük a Felsőoktatási Bennmaradási Kérdőív faktorai és a felmérésben vizsgált többi skála közötti korrelációkat (26. táblázat). A korrelációs tábla szerint valamennyi, a felmérésben vizsgált skála közül az amotiváció változója korrelált a legerősebben a lemorzsolódási szándékkal ($r=0,649$; $p<0,01$), és mivel ez a korreláció kifejezetten magas volt, feltételeztük, hogy a Felsőoktatási Bennmaradási Kérdőív változói is részben ezen keresztül állnak kapcsolatban a lemorzsolódási szándékkal. Mivel az egyetemi motivációs skála többi faktora csak közepes, vagy annál is gyengébb kapcsolatban volt a lemorzsolódási intencióval (az r értéke $\pm 0,06$ és $0,297$ között volt), ezeket nem illesztettük a modellbe. Az így létrehozott modell (17. ábra) a lemorzsolódás varianciájának 50%-át magyarázta, illeszkedése jó volt (modell 3: $\chi^2=584,283$; $df=188$; CFI = 0,953; TLI = 0,937; RMSEA = 0,057).

	Képzéssel való elégedettség	SWLS - Élettel való elégedettség	AMS amot	AMS imtk	AMS imta	AMS imes	AMS emid	AMS emij	AMS emer	Grit	PCL
Lemorzsolódási Intenció FBK	-,503**	-,140**	,649**	-,297**	-,257**	-,172**	-,296**	-,072	-,056	-,271**	-,292**
Saját teljesítménnyel kapcs. elvárások FBK	,319**	,120**	-,326**	,324**	,451**	,251**	,289**	,283**	,120**	,443**	,331**
Elvárások átláthatósága FBK	,371**	,144**	-,281**	,165**	,265**	,161**	,253**	,094*	,107*	,246**	,392**
Támogatás - oktatók FBK	,504**	,184**	-,301**	,246**	,353**	,292**	,273**	,170**	,035	,179**	,268**
Társas bevonódás FBK	-,231**	-,144**	,236**	-,152**	-,138**	-,088*	-,087*	-,051	-,026	-,239**	-,198**
Egyetemi/tanulmányokba való bevonódás	,672**	,236**	-,520**	,489**	,516**	,444**	,382**	,227**	,048	,336**	,362**

26. táblázat: A felsőoktatási bennmaradási kérdőív alksálái és a vizsgált változók közti korrelációk – 3. vizsgálat

*Megjegyzés: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$*

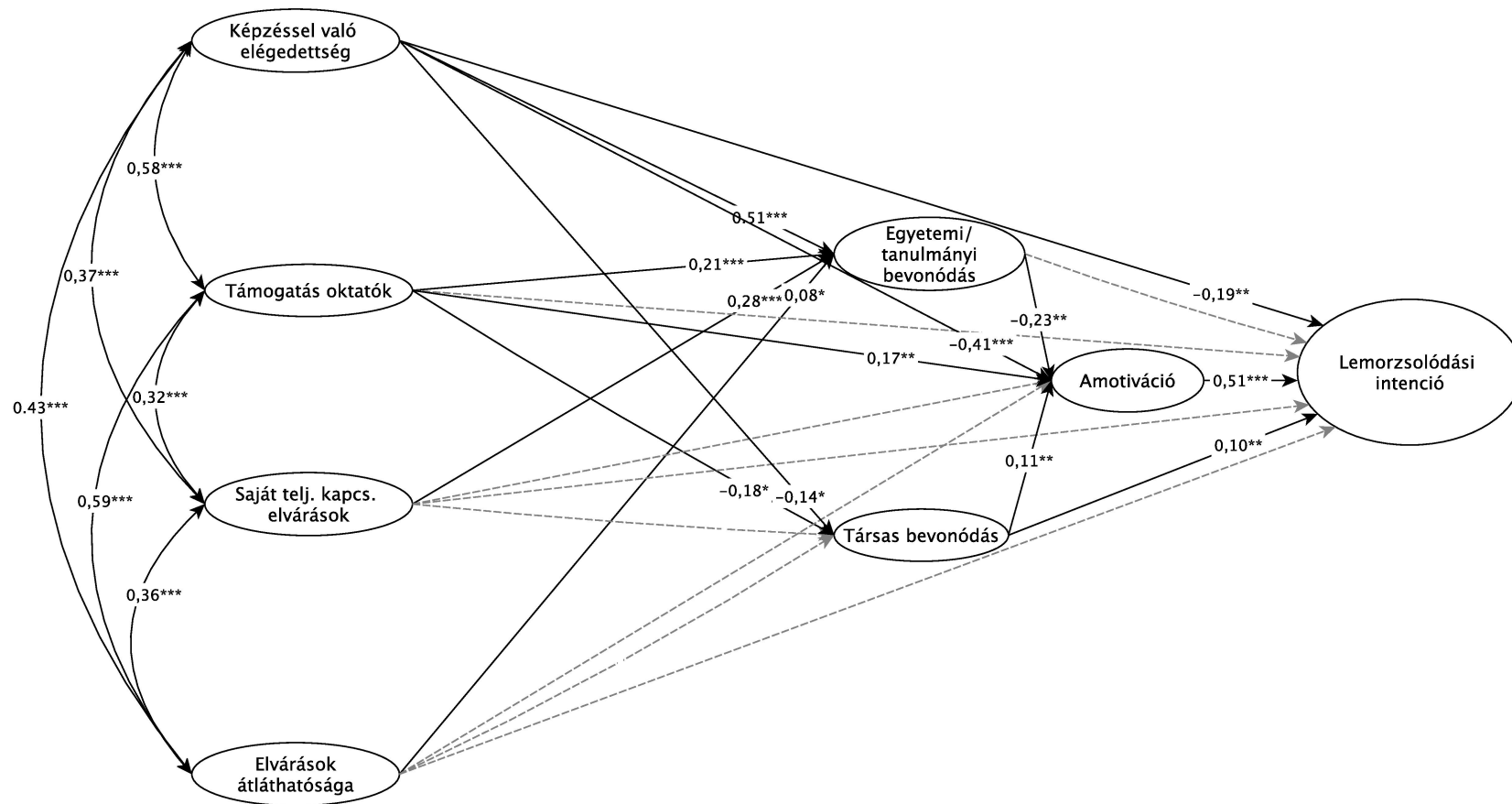


16. ábra: A lemorzsolódási intenciót bejósoló változók 3. modellje – 3. vizsgálat

Jelölések: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,0001$. Az ábra nyilain a sztenderdizált regressziós súlyok szerepelnek. A nem szignifikáns kapcsolatokat szaggatott vonal jelzi.

A modellben a lemorzsolódási intenciót legerősebben az amotiváció jósolta be ($\beta = 0,54$; $p < 0,001$), szintén közvetlen bejósoló erővel bírt az egyetemi/tanulmányi bevonódás ($\beta = -0,18$; $p = 0,004$) és a társas bevonódás ($\beta = 0,10$; $p = 0,008$). Az amotivációt közvetlenül az egyetemi/tanulmány bevonódás ($\beta = -0,51$; $p < 0,001$) és kisebb mértékben a társas bevonódás jósolták be ($\beta = 0,12$; $p = 0,007$). Az egyetemi/tanulmányi bevonódást mind a három saját változó bejósolta: legerősebben a támogatás – oktatók ($\beta = 0,44$; $p < 0,001$) és a saját teljesítménnyel kapcsolatos maximalista elvárások ($\beta = 0,38$; $p < 0,001$), kisebb mértékben a elvárások átláthatósága ($\beta = 0,13$; $p = 0,009$). A társas bevonódást a kérdőív két változója jósolta be, az oktatói támogatás ($\beta = -0,24$; $p < 0,001$) és kisebb mértékben a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások ($\beta = -0,11$; $p = 0,032$).

A modellalkotás következő lépésében megvizsgáltuk ismét a változók közötti korrelációkat, a lemorzsolódással második legerősebb kapcsolatban álló változó a képzéssel való elégedettség volt ($r = -0,503$; $p < 0,01$). A képzéssel való elégedettség az amotivációval ($r = -0,580$; $p < 0,01$) és az egyetemi/tanulmányokba való bevonódással is erősen korrelált ($r = 0,672$; $p < 0,01$), így a modellben azt feltételeztük, hogy ezeket közvetlenül bejósolják. Az így létrehozott 4. modellt a 18. ábra tartalmazza. A modell a lemorzsolódás varianciájának 52%-át magyarázta, illeszkedése jó volt (modell 4: $\chi^2 = 701,793$; $df = 247$; CFI = 0,955; TLI = 0,941; RMSEA = 0,054).



17. ábra: A lemorzsolódási intenciót bejósoló változók 4. modellje – 3. vizsgálat

Jelölések: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,0001$. Az ábra nyilain a sztenderdizált regressziós súlyok szerepelnek. A nem szignifikáns kapcsolatokat szaggatott vonal je

A 4. modellben a lemorzsolódási intenciót legerősebben az amotiváció jósolta be ($\beta=0,51$; $p<0,001$), ezt követte a képzéssel való elégedettség ($\beta=-0,19$; $p=0,004$), illetve közvetlen bejósoló erővel bírt még a társas bevonódás ($\beta=0,10$; $p=0,006$). Az amotivációt legerősebben a képzéssel való elégedettség ($\beta=-0,41$; $p<0,001$) jósolta be, ezt követte az egyetemi/tanulmányi bevonódás ($\beta=-0,23$; $p=0,01$) és a társas bevonódás ($\beta=0,11$; $p=0,009$). Az egyetemi/tanulmányi bevonódást szintén a képzéssel való elégedettség ($\beta=0,51$; $p<0,001$) és a felsőoktatási bennmaradás kérdőív három változója jósolta be: a támogatás – oktatók ($\beta=0,21$; $p<0,001$), a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások ($\beta=0,28$; $p<0,001$) és kis mértékben az elvárások átláthatósága ($\beta=0,08$; $p=0,048$). A társas bevonódást a képzéssel kapcsolatos elégedettség ($\beta=-0,14$; $p=0,023$) és az oktatói támogatás ($\beta=-0,18$; $p=0,012$) jósolta be. A modellben szereplő sztenderdizált töltéseket és azok szignifikanciáját a 27. táblázat is tartalmazza.

Változók			β	p
Egyetemi bevonódás	<---	Támogatás - oktatók	0,21	***
Egyetemi bevonódás	<---	Saját teljesítménnyel kapcs. elvárások	0,282	***
Egyetemi bevonódás	<---	Elvárások átláthatósága	0,081	0,048
Egyetemi bevonódás	<---	Képzéssel való elégedettség	0,505	***
Társas bevonódás	<---	Támogatás - oktatók	-0,179	0,012
Társas bevonódás	<---	Saját teljesítménnyel kapcs. elvárások	-0,082	n.sz.
Társas bevonódás	<---	Képzéssel való elégedettség	-0,14	0,023
Társas bevonódás	<---	Elvárások átláthatósága	0,049	n.sz.
Amotiváció	<---	Támogatás - oktatók	0,166	0,009
Amotiváció	<---	Saját teljesítménnyel kapcs. elvárások	-0,065	n.sz.
Amotiváció	<---	Elvárások átláthatósága	-0,045	n.sz.
Amotiváció	<---	Társas bevonódás	0,11	0,009
Amotiváció	<---	Egyetemi bevonódás	-0,232	0,01
Amotiváció	<---	Képzéssel való elégedettség	-0,406	***
Lemorzsolódási intenció	<---	Támogatás - oktatók	0,009	n.sz.
Lemorzsolódási intenció	<---	Saját teljesítménnyel kapcs. elvárások	-0,014	n.sz.
Lemorzsolódási intenció	<---	Elvárások átláthatósága	-0,012	n.sz.
Lemorzsolódási intenció	<---	Társas bevonódás	0,101	0,006
Lemorzsolódási intenció	<---	Egyetemi bevonódás	-0,067	n.sz.
Lemorzsolódási intenció	<---	Amotiváció	0,504	***
Lemorzsolódási intenció	<---	Képzéssel való elégedettség	-0,188	0,004

27. táblázat: A 4. modellben szereplő sztenderdizált töltések és azok szignifikanciája – 3. vizsgálat

Jelölések: n.sz. = nem szignifikáns, *** = $p<0,001$, β = sztenderdizált töltés

A létrehozott négy modell illeszkedési mutatóit a 28. táblázat foglalja össze. A Felsőoktatási Bennmaradási Kérdőív faktorait tartalmazó első két modell illeszkedési mutatói kiválóak, ugyanakkor a célváltozó teljes magyarázott varianciájának értéke ezekben a legalacsonyabb. A harmadik modellben, az amotiváció változójának beemelésével az illeszkedési mutatók kis mértékben gyengültek, de összességében jók maradtak, a lemorzsolódási intenció magyarázott varianciájának értéke ugyanakkor jelentősen megnőtt. A képzéssel való elégedettség változójának beemelésével a negyedik modellben az illeszkedési mutatók kis mértékben ismét javultak, illetve a magyarázott

variancia is emelkedett 2 százalékponttal, így összességében ez tekinthető a legerősebb modellnek.

Modell	Modell leírása	Teljes magyarázott variancia	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	90% CI of RMSEA	TLI	CFI
1. modell	A Felsőktatási Bennmaradási Kérdőív faktora közvetlenül bejósolják a lemorzsolódási intenciót	27%	283,378	120	2,361483333	0,046	0,039-0,053	0,963	0,974
2. modell	A Felsőktatási Bennmaradási Kérdőív három faktora közvetlenül, illetve az egyetemi/tanulmányi bevonódás és a társas bevonódás változókon keresztül jósolják be a lemorzsolódási intenciót	27%	283,378	120	2,361483333	0,046	0,039-0,053	0,963	0,974
3. modell	A Felsőktatási Bennmaradási Kérdőív három faktora közvetlenül, illetve az egyetemi/tanulmányi bevonódás és a társas bevonódás változókon és az amotiváción keresztül jósolják be a lemorzsolódási intenciót	50%	584,283	188	3,107888298	0,057	0,052-0,063	0,937	0,953
4. modell	A Felsőktatási Bennmaradási Kérdőív három faktora és a képzéssel való elégedettség közvetlenül, illetve az egyetemi/tanulmányi bevonódás és a társas bevonódás változókon keresztül és az amotiváción keresztül jósolják be a lemorzsolódási intenciót	52%	701,793	247	2,841267206	0,054	0,049-0,058	0,941	0,955

28. táblázat: A feltételezett modellek illeszkedési mutatói – 3. vizsgálat

Jelölések: df = szabadságfok; χ^2/df = khi-négyzet szabadságfoka; RMSEA = megközelítési négyzetes középérték hiba (Root Mean Square Error of Approximation); 90% CI of RMSEA = az RMSEA 90%-os konfidenciaintervalluma TLI=Tucker-Lewis Index; CFI=összehasonlító illeszkedési mutató (Comparative Fit Index).

VII.3. ÖSSZEFOGLALÓ

Harmadik vizsgálatunk célja az volt, hogy feltárjuk egy magyarországi felsőoktatási környezetben a Tinto féle elméleti modell mentén létrehozott faktorok kapcsolatát a bevonódással és a lemorzsolódási szándékkal. Célul tűztük ki továbbá az egyetemi motivációk szerepének, illetve egyéb, a lemorzsolódással feltételezhetően kapcsolatban álló, pszichológiai változók lemorzsolódási intenciót predikáló szerepének feltárását is.

Strukturális egyenlet modellezést alkalmazva azt találtuk, hogy a lemorzsolódás szándékot legerősebben az amotiváció határozta meg, a bevonódás faktora elsősorban ezen keresztül álltak kapcsolatban a képzés félbehagyására irányuló szándékkal. Jelentős változónak bizonyult a képzéssel való elégedettség is. Az egyetemi bevonódást a képzéssel kapcsolatos elégedettségen kívül az oktatói támogatás értékelése, a képzéshez kapcsolódó elvárások átláthatósága és a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások szintje is befolyásolta.

Az állhatatosság, az észlelt tanulási kompetenciák és az intrinzik motivációk nagyrészt közepes erősségű kapcsolatban voltak a lemorzsolódási szándékkal és az egyetemi bevonódással. Csak gyenge kapcsolatot találtunk az étellel való elégedettséggel. Eredményeink szerint a lemorzsolódási szándékot nem befolyásolták a hallgató szocioökonómiai háttérváltozói: nem állt kapcsolatban a nemmel, az anyagi helyzettel, a lakóhely településtípusával és a munkával töltött órák számával.

VIII. Diskusszió

VIII.1. A FÓKUSZKÉRDÉSEKRE KAPOTT VÁLASZOK ÉS A HIPOTÉZISEKKEL KAPCSOLATOS EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

VIII.1.1. A lemorzsolódás mintázatai az Eötvös Loránd Tudományegyetemen

Az empirikus munka elővizsgálatában a lemorzsolódás mintázatait szeretnénk volna feltárni. Arra kerestük a választ, hogy milyen kapcsolat van a tanulmányi rendszerből elérhető tanulmányi és hallgatói adatok, a képzés alapvető jellemzői és a hallgatók képzésből való lemorzsolódása között a vizsgálat terepéül szolgáló Eötvös Loránd Tudományegyetemen.

A tanulmányi rendszer adatait felhasználva az ELTE-n 2011-ben és 2012-ben alap- és mesterképzésén szakos jogviszonyt létesítő hallgatók körében vizsgáltuk meg ezeket az összefüggéseket, az elemzésbe kizárólag a két egyértelmű képzési kimenet valamelyikét elérő hallgatókat (a képzést elhagyókat és a diplomaszerezőket) vontuk be, a csak abszolutóriumig eljutókat, a képzést váltókat és a felmérés idején még hallgatói jogviszonnyal rendelkezőket nem. Az alábbiakban az alkérdésekre kapott válaszokat és azok lehetséges magyarázatát ismertetjük.

1. Milyen kapcsolat van a képzés szintje, képzési területe és az évfolyam mérete, illetve a lemorzsolódás között?

A vizsgált két évfolyam mesterképzésein a hallgatók 81,1%-a, alapképzésein csak 54,5%-a szerzett diplomát. A képzési területek lemorzsolódási arányának mintázata képzési szintenként eltérő volt: alapképzésen a legveszélyeztetettebbek az informatikai, természettudományi és jogi képzések hallgatói voltak, míg mesterképzéseken az informatikai, gazdaságtudományi, társadalomtudományi és bölcsészettudományi képzések lemorzsolódási aránya volt az átlag fölött. Úgy tűnik, hogy a természettudományi képzéseken, amennyiben az erős alapképzésbeli lemorzsolódást átvészelik a hallgatók, és tanulmányaikat mesterképzésen folytatják, ott már szinte biztos a diplomaszerezésük. Ez az eredmény megfelel az országos tendenciának (Stéger, 2015). Az informatikai és természettudományi képzési területeken nagyobb volt azon hallgatók aránya, akik a lemorzsolódást követően képzésükre visszairatkoztak, ami jelzi, hogy az ide tartozó szakokon magasabb a nem tervezetten, hanem feltehetően tanulmányi okokból lemorzsolódók aránya.

Az évfolyam mérete a lemorzsolódási aránnyal pozitív kapcsolatban volt, amit a nagylétszámú képzések viszonylagos személytelensége magyarázhat, ami nem csak a hallgatótársakkal való kapcsolat kialakítást nehezíti, hanem az oktatókkal való konzultációk, személyes kapcsolatok létrehozását is. Ezeken a képzéseken feltehetően alacsonyabb a hallgatók támogatottság-érzése, nehezebben alakul ki a hallgatók társas és egyetemi bevonódása, melyek mind a lemorzsolódással állnak kapcsolatban.

2. Milyen kapcsolat van a hallgatók életkora és a lemorzsolódás között, illetve eltér-e a férfiak és nők lemorzsolódási aránya?

A nők körében szignifikánsan alacsonyabb volt a lemorzsolódók aránya, mint a férfiak körében, illetve az adatok szerint az életkor is mutatott összefüggést a lemorzsolódással: mind az alap-, mind a mesterképzéseken alacsonyabb volt a később diplomát szerző hallgatók életkora a beiratkozás évében, mint a később lemorzsolódó hallgatóké. Ezek az eredmények megfelelnek a más országokban tapasztaltaknak (OECD, 2013a). A nemek közti különbség oka feltehetően eltérő szocializációjukban kereshető, de azt – legalábbis a vizsgált intézményben – elvethetjük, hogy ennek az lenne a fő magyarázó oka, hogy nagyobb arányban tanulnak a lemorzsolódással kevésbé érintett képzéseket: a nemek közti különbség képzési területenként vizsgálva azt találtuk, hogy a nők kedvezőbb sikerrátája minden képzési területen kimutatható. A nők kedvezőbb diplomaszerezési sikeressége az ELTE-n az országos (Stéger, 2015; Szemerszki, 2015) és nemzetközi (Kuh, Kinzie, Cruce, és mtsai., 2007; OECD, 2016b) tendenciákkal összhangban van. Az összességében magasabb lemorzsolódási aránnyal jellemezhető, kiegyenlített nemi összetételű hallgatói körrel rendelkező természettudományi alapképzéseken és a főleg férfi hallgatók (88,1%) által választott informatikai alapképzéseken, a diplomaszerezési ráta nemi különbsége a többi képzési területhez viszonyítva kicsi volt, aminek az lehet az oka, hogy ezeken a hagyományosan „férfiasnak” tekintett területeken a nők eltérő szocializációjuk miatt kevésbé motiváltak tanulmányaik befejezésére (Severiens & ten Dam, 2012). A kisebb lemorzsolódási rátájú, nagyobb arányban női hallgatók által végzett képzések esetén a képzéselhagyás a férfiak körében másfélszer gyakoribb volt, mint a nők körében.

Az idősebb életkor tanulmányi sikert csökkentő hatása feltehetően részben amiatt van, mert az idősebb hallgatók képzésen kívüli elkötelezettségei gyakoribbak, sokan munka, család, vagy egy párhuzamos képzés mellett folytatják tanulmányaikat, nagyobb arányban járnak részidős és költségterítéses képzésekre (Garai, 2014), vagyis több külső nehézséggel kell megküzdeniük. Egyéb elfoglaltságaik, illetve magasabb életkoruk okán sok esetben a hallgatói közösségbe való beilleszkedésük is nehezebb lehet, társas bevonódásuk nehezebben alapozható meg.

3. Van-e különbség a képzést teljes időben és levelező/esti tagozaton végzők, illetve a költségterítéses és államilag támogatott finanszírozási formában tanulók lemorzsolódási rátájában?

Összességében a nappali tagozatos hallgatók sikeres diplomaszerezési aránya magasabb volt a levelező és esti munkarendben tanulóknál, illetve a képzésüket államilag támogatott formában kezdők is nagyobb arányban végeztek, mint a költségterítéses hallgatók.

Mindkét eredmény megfelel a nemzetközi tendenciáknak (OECD, 2013a). A tagozat hatásának oka többszörös lehet: a nem teljes idejű képzésben tanulóknak jellemzően más, külső elkötelezettségük is van, nagyobb arányban dolgoznak, vagy van családjuk, így erőforrásaik csak kisebb részét tudják tanulmányaikra fordítani. A nappali tagozatos hallgatókkal összevetve kevesebb időt töltenek az egyetemen, kisebb arányban

élnék kollégiumban, kevésbé tudnak oktatóikkal és hallgatótársaikkal kapcsolatot kialakítani, így társas bevonódásuk is alacsonyabb. Az, hogy öndefiníciójuk szerint is többnyire más tevékenység mellett tanulónak és nem elsődlegesen diáknak tartják magukat (Garai, 2014) szintén feltételezi egyetemi/tanulmányi bevonódásuk alacsonyabb mértékét. A költségtérítéssel képzések hallgatóira mindez fokozottan igaz, egyrészt az ilyen képzések hallgatói jellemzően átlagosan négy évvel idősebbek, így feltehetően több külső elkötelezettségük van, ami mellett még a költségtérítés összegét is elő kell teremteniük.

4. Van-e eltérés a hallgató állandó lakhelyének településtípusa, illetve az egyetem alatti lakhatása (kollégium, vagy egyéb) szerint a lemorzsolódási arányban?

A lakóhely településtípusának szerepét nem sikerült egyértelműen kimutatnunk. Alapképzések esetén a településtípus szerinti bontásban nem volt különbség a lemorzsolódási rátában, a mesterképzések esetén úgy tűnt, hogy kis mértékben nagyobb valószínűséggel végeztek a városi hallgatók, mint a fővárosiak, vagy a községekben élők, ami nem tükrözte a településtípusok hierarchiájának iskolai kompetenciamérésekben tapasztalt hatását (Herczeg, 2014). Ez az eredmény mindenképpen figyelemreméltó, mivel a közoktatásban a hallgatók eredményességi mutatói a településtípussal még egyértelműen kapcsolatban vannak, a fővárosi iskolák tanulói teljesítménye megelőzi az egyéb városokét, míg az iskolai kompetencia-méréseken is községi iskolák teljesítenek a leggyengébben (Balázsi és mtsai., 2016). Magyarán talán az kínálkozik, hogy a településtípusok vonatkozásában az egyenlőtlenségek az oktatási életút sokkal korábbi időpontjában már erősen érvényesülnek, aminek következtében a kisebb települések lakói kis arányban tanulnak tovább, továbbtanulásuk esetén pedig gyakrabban választanak alacsonyabb presztízsű felsőoktatási intézményeket, így a vizsgált egyetemre is csak kis arányban kerülnek be (az ELTE-re 2011-ben és 2012-ben beiratkozott hallgatóinak alig 16,5%-a élt községben), akik pedig mégis bekerülnek, nem csak erősen szelektáltak, de különösen erősen motiváltak a képzésük elvégzésére is (OECD, 2016b).

A kollégiumban legalább egy félévet élők ugyanakkor minden képzési szinten nagyobb arányban végeztek, mint a tanulmányaik alatt kollégiumi férőhellyel nem rendelkezők, ami azért is figyelemreméltó, mert a kollégiumi felvételinél a hallgató szociális rászorultsága kiemelt szempont, vagyis úgy tűnik, hogy a hátrányos szociális helyzet tanulmányokra gyakorolt negatív hatásával szemben is ad a kollégium olyan többletet, ami a hallgatókat a diplomaszerzéshez segíti. Ez a többlet feltehetően a kollégium társas és tanulmányi/egyetemi bevonódást segítő jellegében kereshető: a kollégisták egyrészt könnyebben tudnak baráti kapcsolatokat kötni és ápolni társaikkal, másrészt a hallgatótársaik személyében szinte bármikor van lehetőségük tanulmányi elakadás esetén támogatást kérni (Kuh, Kinzie, Buckley, és mtsai., 2007; Simpson & Burnett, 2017). Ez az eredmény, különösen a korábban említett évfolyamméret hatással, megerősíti a társas és egyetemi bevonódás lemorzsolódás ellen ható erejét.

5. Milyen kapcsolat van a hallgatók tanulmányi eredményessége (tanulmányi átlag, teljesített kurzusok aránya), tanulmányi eredményeik dinamikája, passzív féléveinek száma és a lemorzsolódási arány között?

Mindkét képzési szinten megfigyelhető volt, hogy a később lemorzsolódó hallgatók tanulmányi átlaga képzési idejükre vetítve alacsonyabb volt, mint a képzést befejező társaiké, illetve teljesített kreditjeik aránya is alacsonyabb volt (44,2%, szemben a diplomát szerzők 94,7%-os arányával). Jellemzőbb volt továbbá, hogy képzési idejük előrehaladtával a tanulmányi átlaguk, teljesített kreditjeik száma csökkenő tendenciát mutatott, ami a lemorzsolódás longitudinális jellegét erősíti meg. Különösen nagy figyelmet érdemel a passzív félévek mintázata: a diplomát szerző hallgatók közül alig 7,4%-nak volt egy, vagy több passzív féléve tanulmányaik során, szemben a lemorzsolódók 69,7%-ával, ami szerint a felsőoktatási intézményeknek, amennyiben a lemorzsolódás csökkenteni szeretnék a félévüket passzívaltató hallgatókra különösen oda kell figyelnie, feltárni annak okát és megvizsgálni, hogy hogyan tudnák támogatni a képzésüket szüneteltető hallgatók visszatérését, illetve a képzésüket passzív félévvel kezdő hallgatók elindítását tanulmányi pályájukon. A passzív félévek ilyen szerepe összhangban van azzal az amerikai adatelemzéssel, mely szerint a felsőfokú képzés időleges megszakítása összességében 60%-kal csökkenti a diplomaszerezés valószínűségét (Ross és mtsai., 2012).

A felmérések kérdései/hipotézisek	Eredmény	
K1. Milyen kapcsolat van a bevonódás valamint lemorzsolódási szándék között?		
H1. Az egyetemi/tanulmányi bevonódás és a kollektív önértékelés kapcsolatban van a lemorzsolódási intencióval: az erősebb egyetemi/tanulmányi bevonódás és kollektív önértékelés alacsonyabb lemorzsolódási szándékkal jár együtt.	T	Magasabb kollektív önértékelése volt azoknak, akik sosem gondoltak a képzésük félbehagyására. A lemorzsolódási szándék negatív kapcsolatban volt az egyetemi/tanulmányokba való bevonódással, és a lemorzsolódás modelljében is a lemorzsolódási szándék közvetlen, gyenge előrejelzőjének bizonyult, illetve az amotiváción keresztül közvetetten is előrejelezte a lemorzsolódási szándékot. (1., 3.)
H2. A társas bevonódás kapcsolatban van a lemorzsolódási intencióval: az erősebb társas bevonódás magasabb bennmaradási szándékkal jár együtt.	T	A társas bevonódás negatívan járt együtt a lemorzsolódási szándékkal, a lemorzsolódás modelljében a lemorzsolódási szándék gyenge, de közvetlen előrejelzőjének bizonyult. (3.)
H3. A képzés pozitív értékelése az egyetemi bevonódás mértékével pozitívan, a lemorzsolódási intencióval negatívan jár együtt.	T	A képzés értékelése a lemorzsolódási intenció modelljében az egyik legfontosabb változónak bizonyult: a képzés félbehagyásának szándékát kis mértékben közvetlenül, illetve az amotiváción keresztül közvetetten is bejósolta, továbbá kapcsolatban volt az egyetemi/tanulmányi bevonódással és kisebb mértékben a társas bevonódással. (3.)
H4. Az oktatói és hallgatói támogatás értékelése pozitívan jár együtt társas bevonódás mértékével és negatívan jár együtt a lemorzsolódási intencióval.	R T	A társas bevonódás szignifikáns pozitív, a lemorzsolódási intenció negatív korrelációban állt a támogatás-oktatók faktorral, ugyanakkor a hallgatói támogatás faktort a faktoranalízis során nem sikerült elkülönülten létrehozunk, így ennek a konstruktumnak a szerepét nem sikerült megvizsgálnunk. (3.)
H5. A tanulmányi elvárások átláthatósága az egyetemi bevonódás mértékével pozitívan, a lemorzsolódási intencióval negatívan jár együtt.	T	Az egyetem által támasztott tanulmányi elvárások átláthatósága a lemorzsolódási szándékkal gyenge, negatív kapcsolatban állt. (3.)

<i>H6. A saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások magasabb szintje magasabb egyetemi/tanulmányi bevonódással és alacsonyabb lemorzsolódási intencióval jár együtt.</i>	T	A hallgatók magunknak felállított magas elvárásai a tanulmányi eredményességgel és a képzésen való bennmaradási szándékkal kapcsolatban álltak. (3.)
K2. Milyen kapcsolat van az egyetemi motivációk erőssége és típusa, illetve a lemorzsolódási szándék között?		
<i>H7. Az öndeterminált motivációk erőssége alacsonyabb lemorzsolódási intencióval jár együtt.</i>	T	A lemorzsolódási intenció az öndeterminált intrinzik motivációs faktorokkal, valamint az öndetermináltsághoz leginkább közelítő identifikációs szabályozás extrinzik motivációs faktorról negatív kapcsolatban állt. (3.)
<i>H8. Az egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos motiválatlanság és a lemorzsolódási intenció mértéke pozitívan jár együtt.</i>	T	Az amotiváció, vagyis a tanulmányokra vonatkozó intrinzik és extrinzik motivációk hiánya erős pozitív korrelációban állt a lemorzsolódási szándékkal, a lemorzsolódás modelljében a lemorzsolódási intenció legerősebb, közvetlen előrejelzőjének bizonyult. (3.)
K3. Milyen pszichológiai változók függenek össze a lemorzsolódási intencióval?		
<i>H9. A szubjektív jóllét magasabb szintje a lemorzsolódási szándékkal negatívan jár együtt.</i>	T	Negatív, de összességében csak nagyon gyenge kapcsolatot találtunk lemorzsolódási szándék és az élettel való elégedettség között (1., 3.)
<i>H10. A vonás jellegű szorongás a lemorzsolódási szándékkal pozitívan jár együtt.</i>	T	A szorongás szintje a képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakoriságával nőtt. (1.)
<i>H11. Az önértékelés a lemorzsolódási szándékkal negatívan jár együtt.</i>	T	Kis mértékű különbség volt a lemorzsolódásra irányuló gondolatok gyakorisága szerint képzett csoportok önértékelése között. A lemorzsolódás modelljében (1.) az önértékelés közvetlenül nem, de a kollektív önértékelésen keresztül közvetetten kapcsolatban volt a lemorzsolódási szándékkal.
<i>H12. Az állhatatosság a lemorzsolódási szándékkal negatívan jár együtt.</i>	T	Közepes-gyenge mértékű, negatív együttjárást találtunk az állhatatosság és a lemorzsolódási intenció között. (3.)

<i>H13. Az észlelt tanulási kompetenciák a lemorzsolódási szándékkal negatívan járnak együtt.</i>	T	A lemorzsolódási szándékkal a hallgatók észlelt tanulási kompetenciája gyenge-közepes negatív kapcsolatban állt. (3.)
<i>H14. A diploma értékének és a felsőoktatás percepciója kapcsolatban van a lemorzsolódási intencióval: a felsőfokú végzettség és a felsőoktatás észlelt értékessége a lemorzsolódási intencióval negatívan jár együtt.</i>	T	Akik még nem gondoltak a képzés félbehagyására értékesebbnek gondolták a diplomát, jobbnak a magyarországi egyetemek minőségét, ugyanakkor nehezebbnek értékelték az egyetemre való bekerülést, és kevésbé gondolták, hogy a diplomások között magas a munkanélküliek aránya, mint a lemorzsolódásra ritkán, vagy gyakran gondolók.
K4. Milyen kapcsolat van a felsőoktatással kapcsolatos előzetes elvárások és tapasztalatok inkongruenciája és a lemorzsolódási szándék között?		
<i>H15. Az egyetemhez kapcsolódó csalódások mértéke összefügg a lemorzsolódási szándékkal. A csalódások nagysága és a lemorzsolódási szándék pozitívan jár együtt.</i>	T	A lemorzsolódási intenciót közvetlenül kis mértékben a képzéssel való elégedettség jelezte előre, ugyanakkor mindhárom csalódás faktor kapcsolatban állt a bevonódással, ami közvetlen előrejelzője volt a lemorzsolódásnak
K5. Milyen kapcsolat van a hallgatók családi és szociális háttere, neme, életkora, tanulmányi eredményei illetve a lemorzsolódási intenció között?		
<i>H16. A nők körében alacsonyabb a lemorzsolódási szándék, mint a férfiak esetében.</i>	R T	Az első felmérésben a nők nagyobb valószínűséget tulajdonítottak képzésük befejezésének (1.), de a lemorzsolódási intenció tekintetében nem volt különbséget a nemek között (3.). Az elővizsgálat szerint a nők lemorzsolódási aránya kisebb, mint a férfiaké.
<i>H17. A fiatalabb hallgatók körében alacsonyabb a lemorzsolódási szándék, mint az idősebb hallgatók körében.</i>	N T	Egyik felmérésben sem sikerült igazolni az életkor és a lemorzsolódási szándék kapcsolatát (1., 3.), de az elővizsgálat szerint az életkor és a lemorzsolódási ráta pozitív kapcsolatban van.
<i>H18. Az anyagi körülmények kedvezősége és a lemorzsolódási szándék negatívan jár együtt.</i>	R T	Az első vizsgálatban a lemorzsolódásra gyakran gondolók anyagai helyzete kedvezőtlenebb volt, mint az arra soha nem gondolóké. A harmadik vizsgálatban nem találtunk kapcsolatot az anyagi

		körülmények kedvezősége és a lemorzsolódási intenció között
<i>H19. A szülők iskolai végzettsége és a lemorzsolódási szándék negatívan jár együtt.</i>	N T	A szülők legmagasabb végzettsége, a képzés befejezésének becsült valószínűsége (1.) és a lemorzsolódási intenció (3.) között nem találtunk kapcsolatot.
<i>H20. A félbehagyott képzéssel rendelkező szülők gyerekei körében magasabb a lemorzsolódási szándék, mint az ilyen képzéssel nem rendelkező szülők gyerekei körében</i>	T	Mindkét szülő esetében kapcsolatot találtunk a szülő legmagasabb szintű tanulmányainak kimenete (befejezte, vagy félbehagyta) és aközött, hogy a hallgató mit gondol arról, hogy a képzését milyen valószínűséggel fogja befejezni. (1.)
<i>H21. A lakóhely településtípusa és a lemorzsolódási szándék kapcsolatban van: a községben élő hallgatók körében magasabb a lemorzsolódási intenció, mint a városban, vagy fővárosban élő hallgatók körében.</i>	N T	A lakóhely településtípusa (község, város, vagy főváros) és a lemorzsolódási intenció között nem volt kapcsolat (3), a településtípus a tényleges lemorzsolódással sem állt kapcsolatban (Elővizsgálat)
<i>H22. A hallgatók tanulmányaik mellett végzett munkája és a lemorzsolódási szándék között pozitív kapcsolat van.</i>	N T	A lemorzsolódási szándék nem állt kapcsolatban a hallgató által egy héten munkával töltött órák átlagos számával. (3.)
<i>H23. A nagyobb szülői támogatás alacsonyabb lemorzsolódási szándékkal jár együtt.</i>	N T	A szülői támogatás két tételből összeálló változója nem korrelált a lemorzsolódási intencióval (3.)
<i>H24. A jobb tanulmányi eredmény (magasabb tanulmányi átlag, és teljesített kreditarány) a lemorzsolódási intencióval negatívan jár együtt.</i>	T	A lemorzsolódási intenció és a tanulmányi átlag, illetve a teljesített kreditek aránya között kis mértékű, negatív korrelációt találtunk.

29. táblázat: A felmérések eredményei a hipotézisek tükrében
Jelölések: T=Teljesült, NT=Nem teljesült, RT=Részben teljesült

VIII.1.2. Bevonódás és lemorzsolódási szándék

A kérdőíves kutatásokban megválaszolni tervezett első kérdés arra vonatkozott, hogy a Tinto (1975, 1993, 2012) modelljében központi egyetemi/tanulmányi, illetve társas bevonódás (korai munkáiban integráció) szerepe mennyire központi a lemorzsolódási intenció bejósolásában. Megvizsgáltuk továbbá, hogy a Tinto által felsorolt, egyetemi bennmaradást valószínűsítő tényezőknek milyen szerepe van a hallgatók egyetemi/tanulmányi és társas bevonódásában, és hogy alkalmazható-e Tinto 1975-ben megalkotott lemorzsolódás modellje a magyar felsőoktatási rendszer

jellemzőinek figyelembevételével egy magyarországi egyetemen a lemorzsolódási szándék bejósolására.

A kérdéssel kapcsolatban megfogalmazott hipotéziseket, és a vonatkozó eredményeket az alábbiakban foglaljuk össze:

A „H1. Az egyetemi/tanulmányi bevonódás és a kollektív önértékelés kapcsolatban van a lemorzsolódási intencióval: az erősebb egyetemi/tanulmányi bevonódás és kollektív önértékelés alacsonyabb lemorzsolódási szándékkal jár együtt.” hipotézist mindkét felmérésünk igazolta. Az első vizsgálatban azt találtuk, hogy az egyetem vonatkozásában magasabb kollektív önértékelése volt azoknak, akik sosem gondoltak a képzésük félbehagyására, míg alacsonyabb azoknak, akik erre sokat gondoltak. A harmadik vizsgálatban a lemorzsolódási intenció szignifikáns negatív kapcsolatban volt az egyetemi/tanulmányokba való bevonódással, és a lemorzsolódás modelljében is a lemorzsolódási szándék közvetlen, gyenge, de szignifikáns előrejelzőjének bizonyult, illetve az amotiváción keresztül közvetetten is előrejelezte a lemorzsolódási szándékot.

A „H2. A társas bevonódás kapcsolatban van a lemorzsolódási intencióval: az erősebb társas bevonódás magasabb bennmaradási szándékkal jár együtt” hipotézist sikerült igazolnunk. A harmadik felmérésben a lemorzsolódási intenció szignifikáns negatív korrelációban állt a társas bevonódással, és a lemorzsolódás modelljében is a lemorzsolódási szándék gyenge, de szignifikáns előrejelzőjének bizonyult, ami összhangban van Tinto elméletével.

A Tinto elméleti modellje szerint a hallgatók tapasztalatai és ismeretszerzése az egyetem társas és tanulmányi közegében befolyásolják bevonódásukat. Ezzel összhangban megvizsgáltuk, hogy a képzéssel való elégedettség, az oktató és hallgatói támogatás észlelt mértéke, az elvárások átláthatósága, illetve a saját teljesítménnyel kapcsolatos magas elvárások milyen kapcsolatban állnak a bevonódással és a lemorzsolódási szándékkal:

A „H3. A képzés pozitív értékelése az egyetemi bevonódás mértékével pozitívan, a lemorzsolódási intencióval negatívan jár együtt” hipotézist a harmadik vizsgálatunk eredményei alátámasztották, a képzéssel való elégedettség a lemorzsolódási szándékkal szignifikáns negatív, az egyetemi bevonódással pozitív kapcsolatban volt. A lemorzsolódási intenció modelljében az egyik legfontosabb változónak bizonyult: a képzés félbehagyásának szándékát kis mértékben közvetlenül, illetve az amotiváción keresztül közvetetten is bejósolta, továbbá kapcsolatban volt az egyetemi/tanulmányi bevonódással és kisebb mértékben a társas bevonódással. Vagyis az, hogy a hallgató mennyire elégedett képzésével egyetemi/tanulmányi bevonódását és egyetemi motiváltságát erős, társas bevonódásával is gyenge, de szignifikáns kapcsolatban volt

A „H4. Az oktatói és hallgatói támogatás értékelése pozitívan jár együtt társas bevonódás mértékével és negatívan jár együtt a lemorzsolódási intencióval” hipotézist részben sikerült megerősítenünk. A harmadik vizsgálatban a társas bevonódás szignifikáns pozitív, a lemorzsolódási intenció szignifikáns negatív korrelációban állt a

támogatás-oktatók faktorra, ugyanakkor mivel a támogatás-hallgatók faktort a faktoranalízis során nem sikerült elkülönülten létrehozni, ennek a konstrukciónak a szerepét nem sikerült megvizsgálnunk. A lemorzsolódási intenció modelljében az oktatói támogatás, mind a társas bevonódást, mind az egyetemi/tanulmányi bevonódást előre jelezte, melyek az amotiváción keresztül, illetve a társas bevonódás közvetlenül is predikálták a lemorzsolódási szándékot. Az oktatói támogatás a modellben a lemorzsolódási szándékkal nem állt szignifikáns közvetlen kapcsolatban.

A „H5. *A tanulmányi elvárásokat átláthatósága az egyetemi bevonódás mértékével pozitívan, a lemorzsolódási intencióval negatívan jár együtt.*” hipotézist a harmadik vizsgálatunk eredményei megerősítették, az elvárások átláthatósága a lemorzsolódási szándékkal gyenge, de szignifikáns negatív kapcsolatban volt, ahogy azt Tinto is jelezte összefoglaló kötetében (Tinto, 2012), illetve ahogy azt Berger és Braxton (1998) is feltételezték. A lemorzsolódási intenció modelljében az elvárások átláthatósága az egyetemi/tanulmányi bevonódáson és az amotiváción keresztül jelezte előre a lemorzsolódási szándékot, vagyis az, hogy a hallgató számára mennyire világos, hogy kurzusai teljesítésének mik a követelményei, közvetlen kapcsolatban állt az egyetemi bevonódással, ami viszont az egyetemi motivációk hiányán keresztül volt kapcsolatban a lemorzsolódási intencióval.

A „H6. *A saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások magasabb szintje magasabb egyetemi/tanulmányi bevonódással és alacsonyabb lemorzsolódási intencióval jár együtt.*” hipotézist a harmadik kutatás eredményei megerősítették. A lemorzsolódási intenció szignifikáns negatív, az egyetemi/tanulmányi bevonódás szignifikáns pozitív korrelációban állt a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárásokkal. A saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások pozitívan korreláltak a tanulmányi átlaggal és a teljesített kreditek arányával. Vagyis mi is igazolni tudtuk Tinto azon elméletét (Tinto, 2012), mely szerint a hallgatók magunknak felállított magas elvárásai a tanulmányi eredményességgel és a képzésen való bennmaradási szándékkal kapcsolatban állnak.

VIII.1.3. Egyetemi motivációk szerepe a lemorzsolódási szándékban

A kérdőíves kutatások második kérdése arra irányult, hogy az egyetemi, vagyis a tanulmányok folytatására irányuló motivációk erőssége és típusa, illetve a lemorzsolódási szándék között milyen kapcsolat van.

Guiffida (2013) elmélete, illetve Vallerand & Blssonnette (1992) kutatási alapján feltételeztük, hogy „H7. *Az öndeterminált motivációk erőssége alacsonyabb lemorzsolódási intencióval jár együtt.*” Ez a hipotézis a harmadik vizsgálatban megerősítést nyert. A lemorzsolódási intenció az öndeterminált intrinzik motivációs faktorokkal, valamint az öndetermináltsághoz leginkább közelítő identifikációs szabályozás extrinzik motivációs faktorra szignifikáns negatív kapcsolatban állt, míg a többi extrinzik motivációs faktorra nem volt kapcsolatban, ami megerősíti az intrinzik motivációk jelentőségét a lemorzsolódással-bennmaradással kapcsolatos döntések meghozatalában.

Feltételeztük továbbá, hogy a „H8. Az egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos motiválatlanság és a lemorzsolódási intenció mértéke pozitívan jár együtt.” amit, a harmadik felmérésünk szintén igazolt. Eredményeink szerint az amotiváció, vagyis a tanulmányokra vonatkozó intrinzik és extrinzik motivációk hiánya szignifikáns, erős és pozitív korrelációban állt a lemorzsolódási szándékkal, a lemorzsolódás modelljében a lemorzsolódási intenció legerősebb, közvetlen előrejelzőjének bizonyult, illetve közvetített az egyetemi/tanulmányi és társas bevonódás és a lemorzsolódási intenció között. Az amotiváció faktora tehát a Tinto féle modell jó kiegészítő változójának bizonyult.

VIII.1.4. Pszichológiai változók kapcsolata a lemorzsolódási intencióval

Harmadik kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy milyen pszichológiai változók függenek össze a lemorzsolódási intencióval. Ennek feltárására kutatásainkban több változót is megvizsgáltunk, a szubjektív jóllétet, a szorongást, az önértékelést, az állhatatosságot és az észlelt tanulási kompetenciákat, valamint a diploma értékére és a felsőoktatásra vonatkozó percepciók változókat.

A „H9. A szubjektív jóllét és az élettél való elégedettség magasabb szintje a lemorzsolódási szándékkal negatívan jár együtt.” hipotézisünket az első és harmadik vizsgálatban is igazolni tudtuk, bár ez a hatás nem bizonyult erősnek. Az első vizsgálat eredményei szerint azok, akik még sosem gondoltak a képzés félbehagyására összességében valamivel elégedettebbek, mint azok, akik egyszer-kétszer, vagy sokszor gondoltak már a képzés félbehagyására. A harmadik vizsgálatban szignifikáns, negatív, de összességében nagyon gyenge kapcsolatot találtunk lemorzsolódási szándék és az élettél való elégedettség között ($r=-0,140$).

A „H10. A vonás szintű szorongás a lemorzsolódási szándékkal pozitívan jár együtt” hipotézisünket az 1. vizsgálatban igazolni tudtuk. A szorongás szintje a képzés félbehagyására irányuló gondolatok gyakoriságával nőtt. Azt, hogy a szorongás a lemorzsolódás szempontjából nagy jelentőséggel bír, jelzi, hogy az első vizsgálatban felállított, a lemorzsolódási szándékot bejósoló modellünkben a kimeneti változó közvetlen, közepesen erős prediktorának bizonyult.

A „H11. Az önértékelés a lemorzsolódási szándékkal negatívan jár együtt” hipotézist sikerült igazolni. A Rosenberg Önértékelés Skálán mérve a lemorzsolódásra irányuló gondolatok gyakorisága szerint képzett három csoport önértékelése között kis mértékű, de szignifikáns különbséget találtunk. A strukturális egyenlet modellezésben közvetlen kapcsolatot nem találtunk a lemorzsolódási szándék és az önértékelés között, ugyanakkor az önértékelés hatása a kollektív önértékelésen (egyetemi bevonódáson) keresztül érvényesült: a magasabb önértékelésű hallgatók inkább érezték azt, hogy az egyetemhez tartoznak és annak értékes tagjai. Azt, hogy a lemorzsolódást közvetlenül nem jósolja be az önértékelés, egy a lemorzsolódás tényezőit vizsgáló metaanalízis is megerősítette (Robbins és mtsai., 2004), a kapcsolat hiányát a szerzők azzal magyarázták, hogy önértékelés egy túlságosan általános konstrukció, ami nem bír elegendő magyarázó

erővel egy olyan specifikus viselkedésre vonatkozó szándék tekintetében, mint a lemorzsolódás.

A „H12. Az állhatatosság a lemorzsolódási szándékkal negatívan jár együtt” hipotézist a harmadik vizsgálatban igazolni tudtuk. Az eredmények szerint közepes-gyenge mértékű, szignifikáns negatív korrelációt találtunk az állhatatosság és a lemorzsolódási intenció között, illetve az állhatatosság az egyetemi/tanulmányi bevonódással is pozitív irányban, közepesen korrelált. Az állhatatosság és a képzésen való bennmaradás kapcsolatát korábban más kutatások is megerősítették (Angela L. Duckworth és mtsai., 2007; Eskreis-Winkler és mtsai., 2014).

A „H13. Az észlelt tanulási kompetenciák a lemorzsolódási szándékkal negatívan járnak együtt.” hipotézis a harmadik vizsgálat megerősítette, a lemorzsolódási szándékkal az észlelt tanulási kompetencia szignifikáns, bár nagyságát tekintve csak gyenge-közepes kapcsolatban állt. Ez az eredmény párhuzamba vonható azzal, hogy az egyetemi élnélküliség, vagyis az, hogy a hallgató mit gondol arról, hogy meg tud-e majd felelni az egyetemi elvárásoknak és lemorzsolódás kapcsolatban van egymással (Robbins és mtsai., 2004), de az, hogy a lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatók úgy érzik, hogy tanulmányaik során több nehézséggel szembesülnek, és nehezen tudnak ezekkel megbirkózni (Czakó & Bolló, 2017) szintén alátámasztja észlelt kompetenciáik, hatékonyságuk nem kielégítő mértékét.

A „H14. A diploma értékének és a felsőoktatás percepciója kapcsolatban van a lemorzsolódási intencióval: a felsőfokú végzettség és a felsőoktatás észlelt értékessége a lemorzsolódási intencióval negatívan jár együtt” hipotézisünket az első vizsgálat eredményei megerősítették. Azok, akik még sosem gondoltak a képzés félbehagyására szignifikánsan különböztek a lemorzsolódásra ritkán, vagy gyakran gondolók csoportjaitól: értékesebbnek gondolták a diplomát, jobbnak a magyarországi egyetemek minőségét, ugyanakkor nehezebbnek értékelték az egyetemre való bekerülést, és kevésbé gondolták, hogy a diplomások között magas a munkanélküliek aránya.

Összességében a pszichológiai változók az elvártak megfelelő irányú kapcsolatban voltak a lemorzsolódási szándékkal.

VIII.1.5. Az előzetes elvárások és a tapasztalatok inkongruenciája

A képzés elhagyására irányuló szándék mögött álló tényezőkre irányuló empirikus munka negyedik kérdéseként azt fogalmaztuk meg, hogy vajon van-e kapcsolat a felsőoktatással kapcsolatos előzetes elvárások és a tapasztalatok inkongruenciája, illetve a képzés félbehagyására irányuló szándék között. Ide kapcsolódó hipotézisünk szerint, „H15. Az egyetemhez kapcsolódó csalódások mértéke összefügg a lemorzsolódási szándékkal, a csalódások nagysága és a lemorzsolódási szándék pozitívan jár együtt”. Habley és munkatársai szerint a hallgatók sokszor illuzórikus elvárásokkal érkeznek a felsőoktatásba, és mivel ezek a tapasztaltaknak nem felelnek meg, ebből eredő csalódottságuk kapcsolatban áll a lemorzsolódással (W. Habley és mtsai., 2010). Mindkét kutatásban találtunk kapcsolatot a csalódások és a lemorzsolódási szándék között. Az első kutatásban a feltáró faktoranalízissel a csalódások háromfaktoros

modelljét tudtuk megalkotni, mely faktorok a képzéssel, az oktatói támogatással és a hallgató közösséggel kapcsolatos csalódások. Ezek közül a lemorzsolódási intenciót közvetlenül kis mértékben a képzéssel kapcsolatos csalódottság jelezte előre, ugyanakkor mindhárom faktor szignifikáns kapcsolatban állt a kollektív önértékelés (vagyis az egyetemhez való tartozás) dimenziójával, ami közvetlen előrejelzője volt a lemorzsolódásnak. Hasonlóképpen, a második kutatásban a nyílt kérdésre csalódásokat felsorolók körében szignifikánsan nagyobb volt a lemorzsolódási szándék, mint azok között, akik azt jelezték, hogy semmiben nem csalódtak. Csalódásként leggyakrabban a képzés valamilyen dimenzióját, a közösség hiányát, illetve a nehézkes eligazodást, szervezetlenséget említették.

Összességében elmondható, hogy bár a csalódások a lemorzsolódási intencióval közvetett és részben közvetlen kapcsolatban álltak, önmagukban a lemorzsolódási szándék variációjának csak egy kis részét magyarázták.

VIII.1.6. A hallgatói háttér és tanulmányi eredményesség

A kutatómunka ötödik kérdésében a hallgatók családi és szociális háttere, neme, életkora, tanulmányi eredményei, illetve a lemorzsolódási intenció között kapcsolatot szerettük volna feltárni.

Tinto 1975-ben megalkotott elmélete szerint a hallgatók olyan bemeneti (vagyis az egyetemet megelőző időszakban kialakult jellegzetességei, mint a családi háttér (szülők iskolázottsága, anyagi helyzete), a személyes jellemzők (mint a nem, a személyiségjegyek, vagy a képességek) és a korábbi tanulmányok indirekt módon befolyásolják a képzésen való bennmaradást, oly módon, hogy hozzájárulnak az egyetemmel kapcsolatos elvárások, és kezdeti elköteleződések kialakításához, melyek a lemorzsolódást, vagy diplomaszerezést eredményező longitudinális folyamatban közvetetten, a bevonódáson és a későbbi elköteleződésen keresztül hatnak a lemorzsolódási szándéokra.

A „H16. A nők körében alacsonyabb a lemorzsolódási szándék, mint a férfiak esetében” hipotézist részben tudtuk igazolni. Az első felmérésben azt találtuk, hogy a nők nagyobb valószínűséget tulajdonítanak képzésük befejezésének, ugyanakkor a harmadik felmérés mintájában a férfiak ugyan valamivel gyakrabban gondolnak a képzésük félbehagyására, mint a nők, de ez a különbség nem volt szignifikáns és a lemorzsolódási intenció tekintetében sem találtunk szignifikáns különbséget a nemek között. Arra való tekintettel, hogy a tényleges lemorzsolódási ráta a két nem esetében különböző, amit saját adatalemzésünk, és egyéb hazai és nemzetközi kutatások is igazolnak (pl.: Kuh, Kinzie, Cruce, Shoup, & Gonyea, 2007; OECD, 2016b; Szemerszki, 2015) ez az eredmény további vizsgálódásra int bennünket. Egy lehetséges magyarázata lehet, ha a férfiak körében gyakoribb a szándékukkal ellentétes képzésfélbehagyás (pl.: tanulmányi okokból), mint a nőknél. Ezt alátámasztja, hogy a férfiak a – sok esetben tanulmányi okokból bekövetkező – lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett szakokon (informatikai, természettudományi területeken) nagyobb arányban képviselik magukat, mint a lemorzsolódással kevésbé érintett bölcsészettudományi képzéseken.

A „H17. A fiatalabb hallgatók körében alacsonyabb a lemorzsolódási szándék, mint az idősebb hallgatók körében.” hipotézist egyik felmérésben sem sikerült igazolni, annak ellenére, hogy az életkor egyetemi bennmaradásra gyakorolt negatív hatását a tanulmányi rendszer adataira vonatkozó saját adatelemzésünk és más kutatások is megerősítették (OECD, 2017). Az eredmény egyik lehetséges oka a mintavételben módjából adódik: mind a személyes „sétáló” adatgyűjtés, mint az online felmérés mintájába kisebb valószínűséggel kerültek be idősebb, az egyetemet nem a szokásos 19-20 éves életkorban kezdő hallgatók, emiatt a résztvevők életkori terjedelme szűkebb, az életkorok szórása kisebb volt mindkét mintában, mint a két teljes évfolyam életkori adatait is tartalmazó tanulmányi rendszerből származó adatbázisban.

Részen sikerült megerősíteni a *„H18. A anyagi körülmények kedvezősége és a lemorzsolódási szándék negatívan jár együtt.”* hipotézist. Az első vizsgálatban az anyagi helyzet tekintetében szignifikáns különbséget csak a két szélső csoport, a képzés félbehagyására gyakran és soha nem gondolók csoportjai között találtunk, míg a harmadik felmérésben nem találtunk szignifikáns kapcsolatot az anyagi körülmények kedvezősége és a lemorzsolódási intenció között. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a vizsgált felsőoktatási intézményben az átlagosnál kedvezőbb a hallgatók anyagi helyzete, ezt tükrözte, hogy a vizsgált minta sem volt az anyagi helyzetet illetően különösebben heterogén: a harmadik vizsgálat válaszadói közül alig 7,7% érezte, hogy anyagi helyzete az átlagosnál valamivel, vagy sokkal rosszabb.

A „H19. A szülők iskolai végzettsége és a lemorzsolódási szándék negatívan jár együtt.” hipotézist sem sikerült megerősítenünk. A szülők legmagasabb végzettsége (alap-, közép-, vagy felsőfok) és a képzés befejezésének becsült valószínűsége között nem találtunk kapcsolatot az első felmérésben, és a harmadik felmérésben sem korrelált a lemorzsolódási intenció faktora a szülők iskolai végzettségével. Ez az eredmény ellentmond minden eddig – elsősorban a közoktatásban vizsgált – eredménynek, de az eredmények értelmezéshez figyelembe kell vennünk, hogy a szülők végzettsége tekintetében a vizsgált minta az átlagosnál homogénebb, a hallgatók alig 2,9%-nak volt két alapfokú végzettséggel rendelkező szülője, ugyanakkor kétharmaduknak (66,8%) legalább az egyik szülője diplomás volt.

A „H20. A félbehagyott képzéssel rendelkező szülők gyerekei körében magasabb a lemorzsolódási szándék, mint az ilyen képzéssel nem rendelkező szülők gyerekei körében” hipotézist az első vizsgálatban igazolni tudtuk. Mindkét szülő esetében szignifikáns kapcsolatot találtunk a szülő legmagasabb szintű tanulmányainak kimenete (befejezte, vagy félbehagyta) és aközött, hogy a hallgató mit gondol arról, hogy a képzését milyen valószínűséggel fogja befejezni. Vagyis, ahol a szülők tanulmányi életútja egy befejezetlen képzéssel ért véget, ott feltehetően egy képzés félbehagyásának lehetősége elfogadhatóbb mind a szülők, mind a hallgatók részéről.

A „H21. A lakóhely településtípusa és a lemorzsolódási szándék kapcsolatban van: a községben élő hallgatók körében magasabb a lemorzsolódási intenció, mint a városban, vagy fővárosban élő hallgatók körében.” hipotézist nem sikerült igazolnunk. Harmadik felmérésünkben a lakóhely településtípusa (község, város, vagy főváros)

szerinti bontásban nem találtunk különbséget sem a lemorzsolódási intencióban, sem a tanulmányi eredményesség mutatóiban, így úgy tűnik, hogy ez a változó a vizsgált egyetemen sem a tényleges lemorzsolódással, sem annak szándékával nem volt kapcsolatban. Ugyanakkor a vizsgált intézmény az átlagosnál e tekintetben homogénebb, ahol a fiatalok lakóhelyének településtípus szerinti országos megoszlásához viszonyítva nagyobb arányban tanulnak fővárosi hallgatók, és kisebb arányban községekben élők, vagyis a lakóhely típusának településhierarchiában elfoglalt kedvezőtlen pozíciója a felvételit megelőzően erősen érvényesült.

A „H22. A hallgatók tanulmányaik mellett végzett munkája és a lemorzsolódási szándék között pozitív kapcsolat van.” hipotézist nem sikerült igazolnunk, a lemorzsolódási szándék, előzetes várakozásainkkal ellentétben nem állt szignifikáns kapcsolatban a hallgató által egy héten munkával töltött órák átlagos számával, illetve a teljes állásban (minimum heti 40 órában) dolgozó hallgatók lemorzsolódási intenciójának mértéke sem különbözött a teljes állásban nem dolgozókéétól. A szakirodalom a munkavégzés hatása tekintetében maga is ellentmondásos, az eredmények közül a mi eredményünk azokkal van összhangban, melyek vitatják a munka egyetemi teljesítményre gyakorolt negatív hatását (Applegate & Daly, 2006; Szemerszki, 2015). Nem vizsgáltuk ugyanakkor a hallgatók által végzett munka természetét, annak tanulmányokhoz való területi illeszkedését. A kutatások szerint elsősorban a tanulmányoktól eltérő területen végzett munka van negatív hatással a tanulmányokra (Veroszta, 2014), feltételezhetően azonban az általunk vizsgált, fővárosi az átlagosnál szelektívebb intézményben tanuló, anyagi és szülői iskolázottság tekintetében kedvező családi háttérrel rendelkező hallgatói mintában az átlagosnál nagyobb lehet azok aránya, akik tanulmányaikhoz legalább részben kapcsolódó munkát végeznek, ami egy lehetséges magyarázatot jelenthet a fenti eredményre.

A „H23. A nagyobb szülői támogatás alacsonyabb lemorzsolódási szándékkal jár együtt.” hipotézist nem sikerült megerősíteni, a szülői támogatás faktorát, arra töltő megfelelő számú tétel hiányában nem tudtuk létrehozni a harmadik vizsgálatban. A feltáró faktoranalízisben megmaradt két változót átlagolva ugyanakkor semmilyen kapcsolatot nem találtunk a szülői támogatás és a lemorzsolódási szándék között. Ugyanakkor az elemzések készítésekor azzal a felismeréssel is szembe kellett néznünk, hogy a kérdőív tételeinek megfogalmazásakor túlságosan extrém tételeket alkottunk, amelyekre a kapott válaszok végül nem szórtak kellőképpen. Egy következő vizsgálatban érdemes lehet a szülői támogatottságot az ebben a kutatásban használnál árnyaltabban megfogalmazott kérdésekkel felmérni.

A „H24. A jobb tanulmányi eredmény (magasabb tanulmányi átlag, és teljesített kreditarány) a lemorzsolódási intencióval negatívan jár együtt.” hipotézist eredményeink megerősítették. A lemorzsolódási intenció és a tanulmányi átlag, illetve a teljesített kreditek aránya között kis mértékű, negatív korrelációt találtunk. A tényleges lemorzsolódás és a tanulmányi teljesítmény közötti kapcsolatot több összefoglaló tanulmány is megerősítette (Pascarella & Terenzini, 2005; Robbins és mtsai., 2004). Az adatszintű tanulmányi eredmények mellett, a megtapasztalt tanulmányi nehézségekben is találtunk különbséget: azok a hallgatók, akik már sokszor gondoltak képzésük

félbehagyására több, tanulmányaik során tapasztalt nehézségről számoltak be, mint a lemorzsolódásra nem gondolók. A lemorzsolódási intenció tekintetében továbbá szignifikáns és jelentős különbséget találtunk azok között, akiknek volt már legalább egy passzív félévük a képzésen, és azok között, akiknek nem volt ilyen félévük, ami felhívja a figyelmet a passzív félévek lemorzsolódást előrejelző szerepére. A magát passziváltató hallgató a felsőoktatási intézménnyel még jogviszonyban áll, de lemorzsolódást illetően veszélyeztetett, így mindenképpen kiemelt figyelmet érdemel.

VIII.2. A LEGFONTOSABB EREDMÉNYEK TÉTELESEN

Elvárásainak megfelelőek mind a tanulmányi/egyetemi, mind a társas bevonódásnak fontos szerepe volt a lemorzsolódási szándékban. Mindkét típusú bevonódást erősítette, ha a képzéssel összességében elégedett volt a hallgató, illetve, ha úgy érezte, hogy az oktatók tanulmányaikat tekintve támogatóan, tanulmányi nehézségeiket illetően segítőkészen viszonyulnak hozzá. A tanulmányokba történő bevonódást segítette az is, ha a kurzusok teljesítésének módja, az elvárások a hallgató számára átláthatóak voltak, és ha a hallgató saját teljesítményével szemben magas elvárásokat támasztott. Szintén az egyetemi bevonódást gyengítette, ha a hallgató képzéssel, hallgatói közösséggel kapcsolatban az egyetemet megelőzően kialakított elképzelései nem feleltek meg az általa az egyetemen tapasztaltaknak. Ilyenkor a hallgató kevésbé érezte magát az egyetemhez tartozónak. Azt, hogy a hallgatói közösségbe való társas bevonódás szerepe is fontos, a fentiek mellett az is megerősítette, hogy az alacsony szakos évfolyamlétszámú képzések hallgatói és a kollégiumban élők körében alacsonyabb volt a lemorzsolás.

Szintén jelentősnek, a lemorzsolódás és a bevonódások között közvetítő szereppel bírónak bizonyult az amotiváltság, vagyis az az állapot, amikor a hallgató nem tudja, hogy miért is folytatja képzését, mind külsődleges, mind belső motiváltsága gyenge. A motivációk közül a lemorzsolódással szorosabb kapcsolatban még az intrinzik motivációk voltak, például az ismeretek szerzésére, vagy a korábbi saját teljesítmény meghaladására vonatkozó motivációk, illetve az olyan extrinzik eredetű, de a hallgató által már valamennyire belsővé tett motiváció, ami a felsőoktatás későbbi, az érdeklődésnek és karrierterveknek megfelelő elhelyezkedéshez nyújtott segítő szerepét ragadta meg.

Mindezek megerősítik, hogy a Vincent Tinto által ismertetett elmélet (2012) alapján felépített modell, kiegészítve a képzés értékelésével és a motivációk szerepével, jól alkalmazható egy magyarországi felsőoktatási intézményben is a képzésről történő lemorzsolódási szándék bejósolására.

A pszichológiai változók szerepe a lemorzsolódásban még mindenképpen további kutatásokat igényel, de közülük a vonás jellegű szorongás hatása jelentősebbnek bizonyult. Az állhatatosság a vártnál talán kisebb mértékben, de szintén kapcsolatban volt a lemorzsolódási szándékkal. A szubjektív jóllét és a lemorzsolódás között csak gyenge kapcsolatot találtunk. Az általános önértékelés hatása szintén gyenge volt, talán pont annak generális jellege miatt, ugyanakkor a specifikusabb észlelt tanulási kompetencia erősségének volt szerepe a képzés folytatására irányuló szándékban.

A nem kivételével a hallgató belépéskori jellemzői, családi háttere, lakhelye és a lemorzsolódási intenció között szintén kevés kapcsolatot találtunk, aminek talán a vizsgált intézmény ilyen szempontú viszonylagos homogenitása lehet az oka: egy erősen szelektív fővárosi tudományegyetemre a hátrányos háttérű tanulók eleve kis arányban jutnak be. A hátrányos helyzet már sokkal korábban, az óvodai, iskolai években, de legkésőbb a középiskola megválasztásánál, majd a felsőoktatásba való jelentkezéskor erősen érvényesül, és úgy tűnik, hogy – amennyiben eljutottak felsőoktatási felvételiig – a diplomaszerzés sikerességében már nincsen nagy szerepe. Azon hallgatók esetében, akik hátrányos szociokulturális háttérük ellenére nyertek felvételt a vizsgált intézménybe, feltételezhető, hogy különösen erős a képzés befejezésére irányuló motiváció, ami feltehetően ellensúlyozza a hátrányos háttér kedvezőtlen hatását. Arra, hogy ez az eredmény mennyire egyedi, csak a vizsgált intézményre jellemző, vagy pedig más magyarországi felsőoktatási intézmény lemorzsolódási tendenciái esetében is érvényesül-e, csak egy több intézmény bevonásával megvalósuló kutatás adhat választ.

VIII.3. AZ EREDMÉNYEK GYAKORLATI RELEVÁNCIÁJA

Empirikus munkánkban feltártuk több, Tinto elméletének megfelelő változó, illetve az azokat kiegészíteni hivatott motivációs és pszichológiai jellemző kapcsolatát a lemorzsolódási szándékkal. Bár a lemorzsolódással összefüggő tényezőkkel kapcsolatos ismereteket nem lehet sok esetben egyértelműen átfordítani a bennmaradást támogató intervenciókká (Tinto, 2012), azért a kirajzolódó eredmények mentén megfogalmazhatóak olyan intézkedési javaslatok, melyek a lemorzsolódás csökkentését segíthetik. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül felsorolunk néhány olyan – intézményi szinten megvalósítható – tevékenységet, ami a fenti eredmények szerint, a már felvett hallgatók lemorzsolódásának csökkentésében ígéretes lehet:

Mivel ez eredmények szerint a bevonódás szerepe központi a lemorzsolódásban, és a motiváltság fenntartásában, ezek támogatása, különösen az egyetemi élethez való integráció első évében különösen fontos. A bevonódás, az egyetemre történő átmenet támogatására, az egyetem működésével, az elérhető szolgáltatásokkal kapcsolatos ismeretek biztosítására számos olyan program érhető el, mint például az orientációs napok, vagy gólyatáborok, bár ezeken nem biztosított a teljes körű hallgatói részvétel. Tinto, az egyetemen való bennmaradás erősítésében az tantermi munka és az intézményi szereplők – elsősorban az oktatók – szerepét központi jelentőségűnek érzi, különösen a képzés első évében: a nappali tagozatos hallgatókra kisebb, míg a tanulmányaikat esti, vagy levelező tagozaton, esetleg munka, vagy család mellől végző hallgatók a lemorzsolódás szempontjából különösen veszélyeztetettek, ugyanakkor ezek a hallgatók egyéb elfoglaltságaik miatt nem töltenek sok időt a tanórákon kívül az egyetemen, feltehetően bármilyen fakultatív, közösségi programban ritkábban vesznek részt. Esetükben fokozottan igaz, hogy a lemorzsolódást érintő intervencióknak az oktatáshoz, a kurzusokhoz kapcsolódóan kell megvalósulnia (Tinto, 2012). Az Egyesült Államokban például a sikeres diplomaszerzés tekintetében biztató eredményei vannak azoknak, az egyetemi életbe való átmenetet segítő hosszabb időtartamú, féléves kurzusoknak melyek támogatják a hallgató eligazodását, beilleszkedését, egyetemen belüli pályaorientációját, ugyanakkor megcélozzák, az olyan, a tanulmányokhoz szükséges készségek fejlesztését

is, mint az időgazdálkodás, vagy a kritikus gondolkodás (Cambridge-Williams, Winsler, Kitsantas, & Bernard, 2013). A bevonódás ugyanakkor a hallgatók aktív részvételét és közreműködését igénylő tantermi pedagógiai módszerek segítségével is növelhető (Tinto, 2012). A nagy évfolyamlétszámú képzések esetében, a hallgatók társas bevonódását segítheti, ha kis létszámú, opcionálisan több kurzust együtt végző csoportok kerülnek létrehozásra, akik egymást támogatva tudnak tanulmányaikkal haladni (Zhao & Kuh, 2004). Ennek leginkább a lemorzsolódás szempontjából kritikus, első fél-egy évben lehet jelentősége.

A hallgatói motivációkat szintén támogatják a megfelelő tanulási, tanítás technikák. Ha az intézmény, az oktatók segítik a hallgatók autonómia- és kompetenciaszükségletének kielégítését, az önálló döntéshozatalt, az az öndeterminációs elmélet értelmében (Deci & Ryan, 2000) hozzájárulhat a magasabb szintű intrinzik motivációk és alacsonyabb szintű amotiváltság eléréséhez, és ezáltal csökkentheti a lemorzsolódást (Vallerand et al., 1997).

A hallgatók fejlődése, támogatása melletti elköteleződés és ennek következetes képviselete az intézményi küldetésnyilatkozatban, a napi kommunikációban és valamennyi egyetemi dolgozó által, de különös tekintettel a szervezett foglalkozások és tanórák keretében, az átlátható, következetes elvárások, könnyen elérhető, közérthető módon való kommunikációja szintén mind a hallgatói sikeresség irányába hatnak.

Szintén fontosnak bizonyult az elvárások és a tapasztalatok megfelelősége, aminek feltétele a pontos és részletes előzetes informálás, a lehető legrealisabb hallgatói elvárások kialakítása. Ehhez elengedhetetlen a felvételizni tervező hallgatók tájékoztatása a képzés tartalmával, a továbbtanulási lehetőségekkel, a megszerzhető kompetenciákkal és későbbi elhelyezkedéssel kapcsolatban (Vossensteyn és mtsai., 2015). Az elvárások, az egyén és a képzés illeszkedésének optimális biztosításában nagy szerepe van a pályatanácsadásnak is. A képzési szintű lemorzsolódás szempontjából ennek elsődleges terepe és jelentősége a középiskolában lehet, míg a végleges hallgatói lemorzsolódás vonatkozásában az intézményi pályaorientáció, az esetleges képzésváltáshoz szükséges információk és támogatás segíthet abban, hogy ha a képzés nem is bizonyult megfelelő választásnak, más területen diplomát szerezhessen a hallgató. Sok esetben merül fel, hogy a hallgató gyakorlat-orientáltabb képzésre számított, ezért különösen az elméleti kurzusok esetén fontos, hogy a hallgató megfelelően tudjon tájékozódni arról, hogy az hogyan kapcsolódik későbbi tanulmányaihoz, az ott megszerzett ismereteknek milyen relevanciája van későbbi tanulmányai és munkáját illetően.

Az észlelt kompetenciák, a képzés elvégzési sikerességét illető önbizalom, az énhatékonyság is szerepet játszik a tanulmányi sikerességben. Ezeket részben olyan készségek fejlesztésén keresztül lehet támogatni, mint a tanulási és vizsgatechnikák vagy az időmenedzsment. Egy a lemorzsolódási intervenciók hatásvizsgálatait összegző meta-analízis eredményei szerint, más intervenciók tevékenységeivel összevetésben ezek az egyetemi tanulmányi készséget fejlesztő tréningek voltak a legerősebb kapcsolatban a tanulmányi eredményességgel, és azon keresztül az egyetemen való bennmaradással (Robbins, Oh, Le, & Button, 2009).

Mivel a lemorzsolódás egyik oka lehet az egyetemre való előzetes felkészülés hiánya (W. Habley és mtsai., 2010) ezen az esetleges egyenlőtlen egyetemi felkészületlenségeket kisimító felkészítő, képzési szinten megtervezett kurzusok, az egyéni és csoportos tutorálás segíthet.

Szintén ígéretes módszert kínál a hallgatók eredményeinek monitorozása, a korai jelzőrendszerek kiépítése, a lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatók azonosítása (Hovdhaugen és mtsai., 2015; Tinto, 2012), és közvetlen, személyes megkeresése, majd számukra egyéni igényekre szabott támogatás biztosítása. A mi eredményeink azt erősítik meg, hogy a félévüket passzívtató hallgatók mindenképpen veszélyeztetettnek minősülnek, őket legkésőbb a második passzív félévükben érdemes lehet megkeresni.

Az egyetemi támogatórendszer fontos részeként az egyéni és csoportos formában megvalósuló életvezetési és pályatanácsadási szolgáltatások széles körű elérhetőségének biztosítása, az egyetemi és magánéletből származó szorongások csökkentésére, a középiskola és egyetem közötti átmenetben nehézségekkel szembesülő hallgatók támogatására, szintén a lemorzsolódás ellen hat. Robbins és munkatársai meta-analízise szerint az olyan intervenciók programok, melyek a hallgatók hatékony érzelmi és önszabályozását támogatják (pl.: szorongás csökkentése, hatékony stresszkezelési módszerek, vizsgadruk kezelése) közvetlen hatással vannak az egyetemen történő bennmaradásra.

Ahogy az a fentiekből is kiderül, a lemorzsolódás folyamatának számos összetevője lehet. A lemorzsolódás csökkentésére irányuló törekvések akkor tudnak igazán sikeresek lenni, ha azok nem az egyetem periferiáján valósulnak meg, hanem az egyetem fő tevékenységéhez kapcsolódnak (Tinto, 2012), és ha az intézményben létrejön a hallgatói sikeresség melletti elköteleződés kultúrája (W. R. Habley és mtsai., 2012; Hovdhaugen és mtsai., 2015), ami az intézmény minden tevékenységében és működési aspektusában érvényesül.

VIII.4. A VIZSGÁLATOK HATÁRAI ÉS A TOVÁBBHALADÁS PERSPEKTÍVÁJA

A jelen dolgozatban ismertetett kutatások számos korláttal rendelkeznek. Az első, hogy – az elővizsgálat kivételével – az eredmények generalizálhatóságát korlátozó, kényelmi adatfelvételt alkalmaztunk.

Az első és a második-harmadik vizsgálat célcsoportja eltérő volt, az első az Eötvös Loránd Tudományegyetem egészéből merített mintát, ily módon a képzési spektrum tekintetében nagyobb heterogenitással rendelkezett, míg a második-harmadik vizsgálatnál már egy szűkebb, homogénebb hallgatói csoportot céloztunk meg, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara hallgatóit, ami korlátozza a két felmérés eredményeinek összehasonlítását.

Bár ezt kiemeltük korábban is, de a limitációk felsorolásánál elengedhetetlen az említése: a vizsgálatokban a lemorzsolódásra vonatkozó szándékot és nem a tényleges lemorzsolódást tudtuk kimeneti változóként alkalmazni. Bár a nemzetközi szakirodalom szerint a kettő közötti korreláció jelentős, sőt minden más változó közül a lemorzsolódási szándék jelzi előre a legmegbízhatóbb módon a későbbi tényleges lemorzsolódást (J. P.

Bean, 1980; Berger & Braxton, 1998; Cabrera, Castaneda, és mtsai., 1992; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997) ez magyar mintán még nem került alátámasztásra. Annak feltárására, hogy a harmadik vizsgálatban bemutatott modellek a tényleges lemorzsolódást mennyire jelzik előre, 4-5 év távlatában nyílik majd lehetőség. A fenti limitáció alól kivételt az elővizsgálat jelent, ugyanakkor ott nem a szándékot, hanem a tényleges képzéselhagyást tudtuk megragadni. Azt fontos megjegyeznünk, hogy ebben az elővizsgálatban a képzés megszakadásának okát nem vizsgáltuk, vagyis a megszakadt képzések között volt az egyetem által tanulmányi okokból elbocsájtott és a képzést önszántából félbehagyó hallgató is, illetve inaktivitás (passzív félévek megengedett számának meghaladása) okán elbocsátott is. Különösen ez utóbbi esetén kétséges, hogy a tanulmányok megszakadása a hallgató szándékával ellentétes, vagy annak megfelelő volt-e, ilyen esetben ugyanis előfordulhat, hogy a hallgató nem tervezte már tanulmányai folytatását, de a képzés befejezésének bejelentése helyett a féléves regisztrációk elmulasztásával várta meg jogviszonyának megszűnését.

Bár a lemorzsolódás definíciójára a szakirodalomban és nemzetközi elemzésekben több példát is láthatunk, az itt idézett kutatásokban kifejezetten a képzésből való lemorzsolódással, és azon belül is elsősorban az önkéntes képzéselhagyással foglalkoztunk és nem az intézményi, vagy társadalmi szintű lemorzsolódással. Feltételezhető, hogy a felsőoktatásból való végleges lemorzsolódást az itt idézettektől némiképp eltérő tényezők predikálják, de ezt csak egy szélesebb, több intézményre kiterjedő mintán és hosszabb időtávon lehetséges elemezni. Az, hogy a lemorzsolódást fontolgató hallgatók nagyobb része úgy vélte, hogy képzése félbehagyása esetén más intézményben, vagy más szakon azért folytatná tanulmányait, szintén jelzi, hogy a felmérésekben mért lemorzsolódási szándékot csak az aktuális képzés vonatkozásában szabad értelmezni.

Korlátozottan tudtuk vizsgálni a munkarend szerepét is, bár a tanulmányi adatok tanúsága szerint a különböző tagozatok lemorzsolódási rátája eltérő volt. Az első kutatás mintájába az adatfelvétel módja (egyetem épületeiben való séta) okán alig 5 nem nappali tagozatos hallgató került be. A második-harmadik felmérésben ugyan az arányuk megközelítette a hallgatók tényleges egyetemi arányát (12,6% levelező és 4,7% esti tagozatos), lemorzsolódási szándékuk tekintetében nem különböztek a nappali tagozatos hallgatóktól ugyanakkor alacsony mintabeli összlétszámuk (81 fő levelező és 30 fő esti tagozatos) nem tette lehetővé, hogy a részletes elemzés során külön is megvizsgáljuk a képzésük folytatására, vagy félbehagyására irányuló szándékkal együttjáró tényezőket.

Bár a képzések és a hallgatók jellemzőin túl a szervezeti változóknak is fontos hatása van, és egy magyarországi adatelemzés szerint a lemorzsolódás intézmények szerinti bontásban nagyon eltérő arculatot mutat (Stéger & Demcsákné Ódor, 2015a), ennek vizsgálatára az egyetlen intézményre kiterjedő vizsgálatok nem adtak lehetőséget, így nem vizsgáltuk az olyan szervezeti változók hatását sem, mint az intézmény mérete, típusa, légköre, kommunikációja, vagy az intézmény hallgatói tanulmányi sikeresség melletti elköteleződése. Ennek felmérésére szintén egy több intézményre kiterjedő vizsgálat nyújthat lehetőséget.

A szülők végzettségén, a szubjektív anyagi helyzeten, a lakóhely településén keresztül becsült szocioökonómiai státusz és a lemorzsolódási intenció, illetve a tanulmányi sikeresség között jelen felmérésben csak szórványos kapcsolatot sikerült kimutatnunk. Ennek az eredménynek az egyik oka lehet a minta homogenitása, a vizsgált intézmény szelektivitás, presztízs, elhelyezkedés, képzési heterogenitás szempontjából kiemelt státusza. Ezt a kérdést mindenképpen érdemes volna más intézményben, más képzéseken és/vagy más módszerekkel is megvizsgálni.

A középiskolai eredményesség, a felvételi pontszámok, az akadémiai felkészültség más kutatások szerint (pl.: Robbins és mtsai., 2004) bejósolják a felsőoktatási bennmaradást, de ezt a hatást adatok hiányában nem volt lehetőségünk elemezni. A tanulmányi átlagokkal kifejezett egyetemi eredményességre vonatkozóan voltak ugyan adataink, de ezek nem tükrözik torzítás nélkül a hallgató egyetemre való felkészültségét, azt az egyetemre történő integráció sikeressége, a képzés értékelése, a támogató attitűd, és még sok egyéb tényező befolyásolja. Mindezek a kutatások folytatását két irányba is ösztönzik: egyrészt érdemes lehet az egyetemi tanulmányokra való felkészültséget felmérni az egyetemre belépők körében, esetleg bevonni az elemzésbe a középiskolai és felvételi eredményességet és megvizsgálni ezek hatását képzésben való bennmaradásban, másrészt érdemes lehet a tanulmányi sikeresség bennmaradástól eltérő kimeneti változóit, mint például a tanulmányi átlagot, vagy a személyes fejlődés értékelését is feltárni.

IX. Hivatkozások

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, Pub. L. No. CCIV. (2011). Letöltve: 2017.03.31-én: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 87/2015. (IV. 9.) Korm. rend. (2015).

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Akos, P., & Kretchmar, J. (2017). Investigating Grit at a Non-Cognitive Predictor of College Success. *The Review of Higher Education*, 40(2), 163–186. <https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0000>

Aljohani, O. (2016). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>

Applegate, C., & Daly, A. (2006). The Impact of Paid Work on the Academic Performance of Students: A Case Study from the University of Canberra. *Australian Journal of Education*, 50(2), 155–166. <https://doi.org/10.1177/000494410605000205>

Astin, A. W. (1975). *Preventing Students from Dropping Out*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.

Az Európai Közösségek Bizottsága. (2005). *A Bizottság közleménye - Európa szellemi tőkéjének mozgósítása: tegyük lehetővé az egyetemek teljes körű hozzájárulását a lisszaboni stratégiához!* (No. COM(2005) 152). 2005.

Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s12144-004-1019-9>

Balázsi, I., Lak, Á. R., Ostorics, L., Szabó, L. D., & Vadász, C. (2016). *Országos kompetenciamérés 2015 - Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. Letöltve: 2017.10.28-án: https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2015_Orszagos_jelentes.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187.

Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A Psychological Model of College Student Retention. In J. M. Braxton (Szerk.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (48–61). Nashville: Vanderbilt University Press.

Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2001). The Psychology Underlying Successful Retention Practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73–89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>

- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.2307/1170245>
- Berger, J. B., & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's Interactionalist Theory of Student Departure Through Theory Elaboration: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103–119. <https://doi.org/10.1023/A:1018760513769>
- Berger, J. B., & Lyon, S. C. (2005). Past to Present: A Historical Look at Retention. In A. Seidman (Szerk.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (1–29). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Braxton, J. M. (Szerk.). (2000). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M., & Brier, E. M. (1989). Melding Organizational and Interactional Theories of Student Attrition: A Path Analytic Study. *The Review of Higher Education*, 13(1), 47–61. <https://doi.org/10.1353/rhe.1989.0003>
- Braxton, J. M., Doyle, W. R., Hartley III, H. V., Hirschy, A. S., Jones, W. A., & McLendon, M. K. (2014). *Rethinking College Student Retention* (1st edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2011). *Understanding and Reducing College Student Departure: ASHE-ERIC Higher Education Report, Volume 30, Number 3*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Braxton, J. M., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36(5), 595–611. <https://doi.org/10.1007/BF02208833>
- Browne, M. V., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Szerk.), *Testing Structural Equation Models* (1st edition, 136–162). Newbury Park: SAGE Publications, Inc.
- Brunsdon, V., Davies, M., Shevlin, M., & Bracken, M. (2000). Why do HE Students Drop Out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 301–310. <https://doi.org/10.1080/030987700750022244>
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143. <https://doi.org/10.2307/1982157>
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571–593. <https://doi.org/10.1007/BF00973759>
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College Persistence. Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419>

Cambridge-Williams, T., Winsler, A., Kitsantas, A., & Bernard, E. (2013). University 100 Orientation Courses and Living-Learning Communities Boost Academic Retention and Graduation via Enhanced Self-Efficacy and Self-Regulated Learning. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(2), 243–268.
<https://doi.org/10.2190/CS.15.2.f>

Council of the European Union. (2005). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on mobilising the brainpower of Europe: enabling higher education to make its full contribution to the Lisbon Strategy* (No. 2005/C 292/01).

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171–200.

Czakó, A. (2014). Egyetemenként és továbbtanulás. *Felsőoktatási Műhely*, (3.), 29–40.

Czakó, A., & Bolló, H. (2017). *A lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatók jellemzői*. Előadás Személyes tér - közös világ: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése, Szeged.

Czakó, A., Forgó, M., Herendi, K., Salát, M., & Váradi, P. (2011). *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem 2011. évi online hallgatói felmérése: ELTE Diplomás Pályakövető Rendszer: kutatási zárótanulmány* (Köt. 1.). Budapest: ELTE.

Czakó, A., & Koltói, L. (2012). Hallgatói mobilitás - Milyen háttérrel tervezik és valósítják meg az ELTE hallgatói és végzettjei külföldi tanulmányaikat. *Felsőoktatási Műhely*, (3.), 67–86.

Danişman, Ş. (2017). The Effect of Expectation on Student Achievement. In E. Karadag (Szerk.), *The Factors Effecting Student Achievement: Meta-Analysis of Empirical Studies* (o. 227–245). Cham: Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_14

Davidson, C., & Wilson, K. (2013). Reassessing Tinto's Concepts of Social and Academic Integration in Student Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(3), 329–346. <https://doi.org/10.2190/CS.15.3.b>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Szerk.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Köt. 38, o. 237–288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „What” and „Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. L., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49., 71–75.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit:

- Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Durkheim, É. (1961). *Suicide: A Study in Sociology*. Glencoe: The Free Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- ELTE Szervezeti és Működési Szabályzata II. kötet, II. Hallgatói Követelményrendszer § (2017). Letöltve: 2017. 07. 11.: https://www.elte.hu/file/ELTE_SZMSZ_II.pdf
- Eötvös Loránd Tudományegyetem. (2011a). *Felmérés az Eötvös Loránd Tudományegyetemre 2011 első félévében alap-, vagy osztatlan képzésre, vagy felsőfokú szakképzésre iratkozó első éves hallgatók körében*. Budapest. Letöltve: 2017. 10. 23.: <https://www.elte.hu/media/fc/2d/2db7bd27f40c3cbd2c3e5cf17e2d09882348672730653a24e257b11869ce/golyafelmeres2011-a.pdf>
- Eötvös Loránd Tudományegyetem. (2011b). *Felmérés az Eötvös Loránd Tudományegyetemre 2011 első félévében mesterképzésre iratkozó első éves hallgatók körében*. Budapest. Letöltve: 2017. 10. 23.: <https://www.elte.hu/media/61/49/20293b67bfffac72a6b3aea9cacb985eaaf2114c319f6a2b580b42e94bc8/golyafelmeres2011-m.pdf>
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00036>
- Európai Bizottság. (2010). *A Bizottság közleménye - EURÓPA 2020 - Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. Brüsszel. Letöltve: 2017. 04. 02.: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- Európai Tanács. (2002). *Az oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseikhez kapcsolódó részletes munkaprogram* (No. 6365/02 EDUC 27). Brüsszel. Letöltve: 2017. 11. 14.: <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/munkaprogram.pdf>
- European Council and Commission. (2004). „Education & Training 2010”. *The Success of The Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe* (No. C 104/1). Letöltve: 2017. 11. 14.: http://aei.pitt.edu/42883/1/Joint_interim_report_2004.pdf
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>

- Fábri, G. (2014). *Kvalitatív és kvantitatív felmérés, országos és regionális reprezentatív attitűd vizsgálatok, elemzések kutatás-fejlesztési szolgáltatás. Zárótanulmány.* Budapest: Oktatási Hivatal.
- Farruggia, S. P., Han, C. -w., Watson, L., Moss, T. P., & Bottoms, B. L. (2016). Noncognitive Factors and College Student Success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. <https://doi.org/10.1177/1521025116666539>
- Fehérvári, A. (2015). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása 2006–2014. In A. Fehérvári & G. Tomasz (szerk.), *Kudarok és megoldások - Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (31–53). Budapest: Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet.
- Fényes, H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109.(1.), 77–101.
- Frisch, M. B., Clark, M. P., Rouse, S. V., Rudd, M. D., Paweleck, J. K., Greenstone, A., & Kopplin, D. A. (2005). Predictive and Treatment Validity of Life Satisfaction and the Quality of Life Inventory. *Assessment*, 12(1), 66–78. <https://doi.org/10.1177/1073191104268006>
- Garai, O. (2014). Felnőttoktatás-e a részidős képzés? In L. Kiss (szerk.), *A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V magyarországi eredményei* (67–78). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Elérés forrás https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/eurostudent/eurostudent_tanulmany_hu_VEGLEGES_web.pdf
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293–301. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Ginder, S. A., Kelly-Reid, J. E., & Mann, F. B. (2016). *Graduation Rates for Selected Cohorts, 2007-12; Outcome Measures for Cohort Year 2007; Student Financial Aid, Academic Year 2014-15; and Admissions in Postsecondary Institutions, Fall 2015: First Look (Provisional Data)*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics. Letöltve: 2017. 08. 05.: <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2017084>
- Guiffrida, D. A. (2006). Toward a Cultural Advancement of Tinto's Theory. *The Review of Higher Education*, 29(4), 451–472. <https://doi.org/10.1353/rhe.2006.0031>
- Guiffrida, D. A., Lynch, M. F., Wall, A. F., & Abel, D. S. (2013). Do Reasons for Attending College Affect Academic Outcomes?: A Test of a Motivational Model From a Self-Determination Theory Perspective. *Journal of College Student Development*, 54(2), 121–139. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0019>
- Habley, W. R., Bloom, J. L., & Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence: Research-based Strategies for College Student Success* (1st edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Habley, W., Valiga, M., McClanahan, R., & Burkum, K. (2010). *What Works in Student Retention? Fourth National Survey Report for All Institutions*. ACT. Letöltve: 2017. 08. 07.: <http://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/Retention->

AllInstitutions.pdf

Hackman, J. R., & Dysinger, W. S. (1970). Commitment to College as a Factor in Student Attrition. *Sociology of Education*, 43(3), 311. <https://doi.org/10.2307/2112069>

Halász, G. (2007). Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó felsőoktatási politikája. In *Oktatás és képzés 2010 - Műhelybeszélgetések* (170–210.). Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Hamvai, C., & Pikó, B. (2009). Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, (4), 30–42.

Hegedűs, R. (2015). Pozitív diszkrimináció a magyar felsőoktatásban, 2., 139–147.

Herczeg, B. (2014). Az iskolák közötti különbségek mértékének mélyebb vizsgálata. In K. Csullog, É. D. Molnár, B. Herczeg, J. Lannert, I. Nahalka, & A. Zempléni, *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal. Letöltve: 2017. 10. 28.: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/meresek/unios_tanulmanyok/Hatasok_es_kulonbsegek_Masodelemzes.pdf

Horn, L. (1998). *Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year (NCES 1999-087)*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Horváth, Á. (2017). A felsőfokú tanulmányok lezárása és a munkaerőpiaci átmenet. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, I.(1).

Hovdhaugen, E. (2013). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>

Hovdhaugen, E., Kottmann, A., & Thomas, L. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe. Literature Review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Letöltve: 2017. 02. 17.: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2015/annex-1-literature-review_en.pdf

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505–528. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.001>

Humphrey, R. (2006). Pulling Structured Inequality into Higher Education: the Impact of Part-Time Working on English University Students. *Higher Education Quarterly*, 60(3), 270–286. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00317.x>

Kamens, D. H. (1971). The College „Charter” and College Size: Effects on

- Occupational Choice and College Attrition. *Sociology of Education*, 44(3), 270–296.
<https://doi.org/10.2307/2111994>
- Karp, M. M., Hughes, K. L., & O’Gara, L. (2010). An Exploration of Tinto’s Integration Framework for Community College Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 12(1), 69–86.
<https://doi.org/10.2190/CS.12.1.e>
- Kereszty, O. (2014). Nők az oktatásban Magyarországon. In B. Juhász (szerk.), *A nőtlen évek ára: a nők helyzetének közpolitikai elemzése 1989 - 2013* (259–294). Budapest: Magyar Női Érdekérvényesítő Szövets.
- Kessler, R. C., Foster, C. L., Saunders, W. B., & Stang, P. E. (1995). Social consequences of psychiatric disorders, I: Educational attainment. *American Journal of Psychiatry*, 152(7), 1026–1032. <https://doi.org/10.1176/ajp.152.7.1026>
- Kiss, P. (2008). Falusiak (és nem falusiak) a felsőfokú tanulmányaik kezdetén. *Felsőoktatási Műhely*, 1, 45–58.
- Kiss, P., Sinka, L., & Czabán, C. (2012). Szervezeti elköteleződés és teljesítménymotiváció a tanulmányi sikeresség hátterében. *Felsőoktatási Műhely*, (3.), 39–49.
- Kobau, R., Snizek, J., Zack, M. M., Lucas, R. E., & Burns, A. (2010). Well-Being Assessment: An Evaluation of Well-Being Scales for Public Health and Population Estimates of Well-Being among US Adults. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2(3), 272–297. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01035.x>
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>
- Kovács, I. V. (2004). A lisszaboni folyamat és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Központi Statisztikai Hivatal. (2011). *Népszámlálás 2011. - Demográfiai adatok*. Budapest. Letöltve: 2017. 04. 05.: http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_demografia
- Központi Statisztikai Hivatal. (2016). *Munkaerőpiaci helyzetkép 2015*. Budapest. Letöltve: 2017. 04. 05.: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/munkerohelyz/munkerohelyz15.pdf>
- Kuh, G. D. (2003). What We’re Learning About Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change*, 35(2), 24–32.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2007). Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations. ASHE Higher Education Report, Volume 32, Number 5. *ASHE Higher Education Report*, 32(5), 1–182. <https://doi.org/10.1002/aehe.3205>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Cruce, T., Shoup, R., & Gonyea, R. M. (2007). *Connecting the dots: Multifaceted analyses of the relationships between student engagement results from the NSSE and the institutional policies and conditions that foster student success*.

- Bloomington, IN: Center for Postsecondary Research Indiana University Bloomington. Letöltve: 2017. 04. 06.: http://nsse.indiana.edu/pdf/Connecting_the_Dots_Report.pdf
- Liskó, I. (2003). Továbbtanulási ambíciók és esélyek. *Educatio*, 2, 222–235.
- Loeb, E., & Hurd, N. M. (2017). Subjective Social Status, Perceived Academic Competence, and Academic Achievement Among Underrepresented Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 152102511769682. <https://doi.org/10.1177/1521025117696821>
- Lotkowski, V. A., Robbins, S. B., & Noeth, R. J. (2004). The Role of Academic and Non-Academic Factors in Improving College Retention. ACT Policy Report. *American College Testing ACT Inc.* Letöltve: 2017. 11. 25.: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485476.pdf>
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A Collective Self-Esteem Scale: Self-Evaluation of One's Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(3), 302–318. <https://doi.org/10.1177/0146167292183006>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Makra E., Farkas D., & Orosz G. (2012). The Validation of Hungarian Work-family conflict questionnaire and the analysis of predictors of work-family balance. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(3), 491–518. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.3.5>
- Martos T., Sallay V., Désfalvi J., Szabó T., & Ittész A. (2014). Psychometric characteristics of the Hungarian version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS-H). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 289–303. <https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.9>
- Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G., & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-347>
- McMahon, W. W. (2009). *Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education* (1st edition). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- McNeely, J. H. (1938). *College Student Mortality*. Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office.
- Munro, B. H. (1981). Dropouts from Higher Education: Path Analysis of a National Sample. *American Educational Research Journal*, 18(2), 133–141. <https://doi.org/10.3102/00028312018002133>
- Münnich, Á., & Hidegkuti, I. (2012). Stukturális egyenletek modelljei: oksági viszonyok és komplex elméletek vizsgálata a pszichológiai kutatásokban. *Alkalmazott Pszichológia*, 1, 77–102.
- Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat, Nemzeti Munkaügyi Hivatal. (2015). *Munkaügyi*

adattár - az egyéni bérek és keresetek" adatfelvétel főbb eredményei 2015. május.
Letöltve: 2017. 04. 06.: http://nfsz.munka.hu/engine.aspx?page=afsz_stat_adattar

Nora, A., Attinasi, L. C., & Matonak, A. (1990). Testing Qualitative Indicators of Precollege Factors in Tinto's Attrition Model: A Community College Student Population. *The Review of Higher Education*, 13(3), 337–355.
<https://doi.org/10.1353/rhe.1990.0021>

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.

Nyüsti, S., & Veroszta, Z. (2015). *Diplomás Pályakövetés 2014. Adminisztratív adatbázisok integrációja. Gyorsjelentés*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Letöltve: 2017. 04. 05.:
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanulmanyok/DPR_adatintegracio_2014.pdf

Obach, M. S. (2003). A Longitudinal-Sequential Study of Perceived Academic Competence and Motivational Beliefs for Learning Among Children in Middle School. *Educational Psychology*, 23(3), 323–338.
<https://doi.org/10.1080/0144341032000060156>

OECD. (2013a). Indicator A4 How many students complete tertiary education? In OECD, *Education at a Glance 2013* (64–72). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/eag-2013-8-en>

OECD. (2013b). Indicator A8 What are the social outcomes of education? In OECD, *Education at a Glance 2013* (148–157). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2013-12-en>

OECD. (2015). Indicator A8 How are Social Outcomes Related to Education? In OECD, *Education at a Glance 2015* (152–164). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/eag-2015-14-en>

OECD. (2016a). Indicator A8 How are Social Outcomes Related to Education? In OECD, *Education at a Glance 2016* (154–165). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/eag-2016-14-en>

OECD. (2016b). Indicator A9 How Many Students Complete Tertiary Education? In *Education at a Glance* (166–176). Organisation for Economic Co-operation and Development. Letöltve: 2017.10.16-án: <http://www.oecd-ilibrary.org/content/chapter/eag-2016-15-en>

OECD. (2016c). *PISA 2015 Results (Volume I) Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

OECD. (2017a). *Education at a Glance 2017*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>

OECD. (2017b). Indicator A4 To what extent does parents' education influence their children's educational attainment? In OECD, *Education at a Glance 2017* (76–87). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-10-en>

OECD. (2017c). Indicator A5 How does educational attainment affect participation in

- the labour market? In OECD, *Education at a Glance 2017* (88–103). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-11-en>
- OECD. (2017d). Indicator A6 What are the earnings advantages from education? In OECD, *Education at a Glance 2017* (104–117). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-12-en>
- OECD. (2017e). Indicator A8 How are social outcomes related to education? In OECD, *Education at a Glance 2017* (136–151). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-14-en>
- OECD. (2017f). Indicator C3 Who is expected to enter tertiary education? In OECD, *Education at a Glance 2017* (272–285). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-25-en>
- Ostorics, L. (2015, 09). *A PISA és az Országos kompetenciamérés tanulságai*. Előadás Oktatási esélyegyenlőség – Magyarország 2015, Budapest. Letöltve: 2017. 10. 28.: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2015/PISA_es_kompetenciameres_tanulsagai.pptx
- Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A Multiinstitutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model of College Withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20(1), 87–102. <https://doi.org/10.2307/1162676>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *A third decade of research* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Paulsen, M. B., & St. John, E. P. (2002). Social Class and College Costs: Examining the Financial Nexus between College Choice and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 73(2), 189–236.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Nathalie M. Briere. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279–306.
- Pennington, H. (2004). *Fast Track to College: Increasing Postsecondary Success for All Students. Double the Numbers: A Jobs for the Future Initiative*. Jobs for the Future, 88 Broad Street, Boston, MA 02110. Letöltve: 2017. 09. 16.: <https://eric.ed.gov/?id=ED486158>
- Perczel Forintos Dóra, Kiss Zsófia, & Ajtay Gyöngyi. (2007). *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. Budapest: Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet.
- Pik, K. (2000). A cigánygyerekek és az óvoda esete I. *Esély*, 6(11), 24–41.
- Pik, K. (2002). Romák és óvodák Pik Katalin (2002) Romák és óvodák. *Kisebbségkutatás*, 11(1): 53–58. *Kisebbségkutatás*, 1(11), 53–58.
- Pike, G. R., Schroeder, C. C., & Berry, T. R. (1997). Enhancing the Educational Impact of Residence Halls: The Relationship between Residential Learning Communities and First-Year College Experiences and Persistence. *Journal of College Student Development*, 38(6), 609–21.

- Pusztai, G. (2008). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai, G. (2015). Támogató tényezők - Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In G. Pusztai & K. Kovács (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (o. 79–96). Nagyvárad-Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups. NESET-report*. European Commission.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College*. *Research in Higher Education*, 47(2), 149–175. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Robbins, S. B., Oh, I.-S., Le, H., & Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163–1184. <https://doi.org/10.1037/a0015738>
- Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 1, 79–94.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ross, T., Kena, G., Rathbun, A., KewalRamani, A., Zhang, J., Kristapovich, P., & Manning, E. (2012). *Higher Education: Gaps in Access and Persistence Study. (NCES 2012-046) Statistical Analysis Report*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Rózsa S., & Komlósi A. V. (2014). A Rosenberg Önbecsülés Skála Pszichometriai Jellemzői: A pozitívan és negatívan megfogalmazott tételek működésének sajátosságai. *Pszichológia*, 34(2), 149–174. <https://doi.org/10.1556/Pszicho.34.2014.2.4>
- Sallay V., Martos T., Földvári M., Szabó T., & Ittész A. (2014). Hungarian version of the Rosenberg Self-esteem Scale (RSES-H): An alternative translation, structural invariance, and validity. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275. <https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.7>
- Schudde, L. T. (2011). The Causal Effect of Campus Residency on College Student Retention. *The Review of Higher Education*, 34(4), 581–610. <https://doi.org/10.1353/rhe.2011.0023>
- Sebők, A. (2017). A mesterképzés hozadéka a munkaerőpiaci eredményességben. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 1.(1).
- Severiens, S., & ten Dam, G. (2012). Leaving College: A Gender Comparison in Male and Female-Dominated Programs. *Research in Higher Education*, 53(4), 453–470.

<https://doi.org/10.1007/s11162-011-9237-0>

Simpson, D. B., & Burnett, D. (2017). Commuters Versus Residents. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1521025117707516.

<https://doi.org/10.1177/1521025117707516>

Sipos, K., & Sipos, M. (1978). The development and validation of the hungarian form of the STAI. In C. D. Spielberger & R. Díaz Guerrero (Szerk.), *Cross-cultural Anxiety* (Köt. 2.). Washington, DC: Hemisphere Publishing Company.

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>

Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38–62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Stage, F. K. (1989). Motivation, Academic and Social Integration, and the Early Dropout. *American Educational Research Journal*, 26(3), 385–402.

Stéger, C. (2015. június). *A hatékonyság, a lemorzsolódás és a módszertan összefüggései a felsőoktatásban*. Előadás Záró szakmai konferencia Szombathelyen - TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003, Szombathely. Letöltve: 2017. 11. 06.: <https://sek.videotorium.hu/hu/recordings/10940/a-hatekonysag-a-lemorzsolodas-es-a-modszertan-osszefuggesei-a-felsooktatásban>

Stéger, C., & Demcsákné Ódor, Z. (2015a). Lemorzsolódás a FIR adatai alapján. Oktatási Hivatal - Felsőoktatási Főosztály.

Stéger, C., & Demcsákné Ódor, Z. (2015b). Lemorzsolódásról a FIR adatai alapján. Oktatási Hivatal - Felsőoktatási Főosztály.

Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>

Szemerszki, M. (2012). A felsőoktatásba jelentkezők jellemzői. In M. Szemerszki (szerk.), *Az érettségítől a mesterképzésig - Továbbtanulás és szelekció* (19–50). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Szemerszki, M. (2015). A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In G. Pusztai & K. Kovács (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (108–117). Nagyvárad-Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.

Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1978). The Relation of Students' Precollege Characteristics and Freshman Year Experience to Voluntary Attrition. *Research in Higher Education*, 9(4), 347–366.

Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1980). Toward the validation of Tinto's model of

- college student attrition: A review of recent studies. *Research in Higher Education*, 12(3), 271–282. <https://doi.org/10.1007/BF00976097>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd edition). Chicago; London: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action* (1st edition). Chicago; London: University Of Chicago Press.
- Tóth-Király, I., Orosz, G., Dombi, E., Jagodics, B., Farkas, D., & Amoura, C. (2017). Cross-cultural comparative examination of the Academic Motivation Scale using exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 106, 130–135. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.048>
- Urbán, R., Szigeti, R., Kökönyei, G., & Demetrovics, Z. (2014). Global self-esteem and method effects: Competing factor structures, longitudinal invariance, and response styles in adolescents. *Behavior Research Methods*, 46(2), 488–498. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0391-5>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Van Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 561–571. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(02\)00228-1](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(02)00228-1)
- Varga, A. (2015). Lemorzsolódás, vagy inklúzió. In A. Fehérvári & G. Tomasz (szerk.), *Kudarcsok és megoldások - Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (73–89). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Veroszta, Z. (2012). A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. A 2006–

2010 közötti időszak normál jelentkezési-felvételi eljárási adatainak elemzése. In M. Szemerszki (szerk.), *Az érettségítől a mesterképzésig - Továbbtanulás és szelekció* (51–82). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Veroszta, Z. (2014). Kinek meddig tart a felsőoktatás? A tanulmányok alatti munkavállalás továbbtanulási tervekre gyakorolt hatása. In L. Kiss (szerk.), *A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V magyarországi eredményei* (53–67). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Letöltve: 2017.11.18.: https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/eurostudent/eurostudent_tanulmany_hu_VEGLEGES_web.pdf

Veroszta, Z. (2016). *Frissdiplomások 2015. Kutatási zárótanulmány*. Budapest: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály. Letöltve: 2017.04.05.: https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanulmanyok/frissdiplomasok_zarotanutmany_2015.pdf

Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., Herawan, T., & Sinnadurai, S. K. (2010). The Relationship between Study Anxiety and Academic Performance among Engineering Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8, 490–497. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.067>

Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W. A., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., ... Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: main report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Letöltve: 2017.02.14.: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2015/dropout-completion-he_en.pdf

Williams, G. C., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (1998). Supporting Autonomy to Motivate Patients With Diabetes for Glucose Control. *Diabetes Care*, 21(10), 1644–1651. <https://doi.org/10.2337/diacare.21.10.1644>

Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A Tangled Web of Terms: The Overlap and Unique Contribution of Involvement, Engagement, and Integration to Understanding College Student Success. *Journal of College Student Development*, 50(4), 407–428. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0077>

Zhao, C.-M., & Kuh, G. D. (2004). Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115–138. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000015692.88534.de>

X. Mellékletek

X.1. Az első vizsgálat kérdőíve

Kedves Kitöltő!

Kérdőíves kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy egy felsőfokú képzés félbehagyása hátterében milyen tényezők állhatnak. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim, a név nélkül megadott adatokat kizárólag tudományos célokra használjuk fel. Minden válaszod bizalmasan kezeljük, azt statisztikailag dolgozzuk fel és a nyers adatokba csak a kutatásban dolgozók nyernek betekintést.

A kérdőívben nincs jó vagy rossz válasz, minden vélemény érvényes és lehetséges. Kérünk, hogy a lehető legőszintébben válaszolj. Ha mégis kellemetlennek érzed a kitöltést, bármikor, következmények nélkül megszakíthatod. A kérdőívben vannak hasonló állítások, amelyek csak árnyalataikban különböznek egymástól. Ennek elsősorban az a célja, hogy pontosabban tudjunk mérni. A kutatás során kapott statisztikai eredményekről később publikáció jelenik meg, amiről kívánság szerint szóbeli vagy írásbeli tájékoztatást adunk.

A vizsgálat eredményeiről külön egyéni jelentés, összegzés nem készül.

A kérdőív kitöltése átlagosan 20 percet vesz igénybe.

Néhány olyan megállapítást olvashatsz az alábbiakban, amelyekkel az emberek önmagukat szokták jellemezni. Figyelmesen olvasd el valamennyit és jelöld be a megfelelő választ attól függően, hogy általában hogyan érzed magad. Ne gondolkozz túl sokat, hanem a jelenlegi érzéseidet a legjobban kifejező választ jelöld meg.

	Egyáltalán nem	Valamennyire	Elégé	Nagyon
1. Jól érzem magam.	1	2	3	4
2. Gyorsan elfáradok.	1	2	3	4
3. A sírás ellen küszködnöm kell.	1	2	3	4
4. A szerencse engem elkerül.	1	2	3	4
5. Sokszor hátrányos helyzetbe kerülök, mert nem tudom elég gyorsan elhatározni magam.	1	2	3	4
6. Kipihentnek érzem magam.	1	2	3	4
7. Nyugodt, megfontolt és tetterre kész vagyok-	1	2	3	4
8. Úgy érzem, hogy annyi megoldatlan problémám van, hogy nem tudok úrrá lenni rajtuk.	1	2	3	4
9. A semmiséget is túlzottan a szívemre veszem.	1	2	3	4
10. Boldog vagyok.	1	2	3	4
11. Hajlamos vagyok túlságosan komolyan venni a dolgokat.	1	2	3	4
12. Kevés az önbizalmam.	1	2	3	4
13. Biztonságban érzem magam.	1	2	3	4
14. A kritikus helyzeteket szívesen kerülöm.	1	2	3	4
15. Csüggedtnek érzem magam.	1	2	3	4

16. Elégedett vagyok.	1	2	3	4
17. Lényegtelen dolgok is sokáig foglalkoztatnak és nem hagynak nyugodni.	1	2	3	4
18. A csalódások annyira megviselnek, hogy nem tudom a fejemből kiverni őket.	1	2	3	4
19. Kiegyensúlyozott vagyok.	1	2	3	4
20. Feszült állapotba jutok és izgatott leszek, ha az utóbbi időszak gondjaira, bajaira gondolok.	1	2	3	4

Mindent számításba véve, mennyire vagy elégedett azzal, ahogyan most élsz? Kérjük, hogy egy tízfokú skálán válaszolj:

10-es legyen, ha egyértelműen elégedett és 1-es, ha egyértelműen elégedetlen!

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?

	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Semleges	Egyetértek	Teljes mértékben egyetértek
1. Büszke vagyok, hogy az egyetem hallgatója vagyok.	1	2	3	4	5
2. Mások általában tisztelik az egyetemet.	1	2	3	4	5
3. Gyakran szégyellem, hogy az egyetem hallgatója vagyok.	1	2	3	4	5
4. Az, hogy az egyetem hallgatója vagyok fontos meghatározója annak, hogy ki vagyok.	1	2	3	4	5
5. Nem hiszem, hogy sokat tudok adni az egyetemnek.	1	2	3	4	5
6. Az, hogy az egyetem hallgatója vagyok, kevésbé befolyásolja, hogy mit tartok magamról.	1	2	3	4	5
7. Úgy érzem, hogy értékes hozzájárulásom az egyetem számára.	1	2	3	4	5
8. Az hogy az egyetem hallgatója vagyok, sokat elmond rólam.	1	2	3	4	5
9. Mások általában nem tartják nagyra az egyetem hallgatóit.	1	2	3	4	5
10. Jó az egyetem hallgatójának lenni.	1	2	3	4	5
11. Az egyetem hallgatóit mások általában vesztesnek tartják.	1	2	3	4	5
12. Az egyetem hallgatóiként segítenünk kell egymásnak.	1	2	3	4	5

Az alábbi szempontokat értékeld annak megfelelően, hogy szerinted mennyire fontos hozzájuk a diploma. Az értékeléshez ötfokú skálát használj, ahol az 1-est azt jelenti, hogy egyáltalán nem fontos hozzá a diploma, az 5-ös pedig azt, hogy nélkülözhetetlenül fontos.

	nem Egyáltalán fontos	Kicsit fontos	Elégé fontos	Nagyon fontos	Nélkülözhetetlenül fontos	Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni
1. az anyagi jóléthez?	1	2	3	4	5	X
2. a társadalmi megbecsültséghez?	1	2	3	4	5	X
3. a boldogsághoz?	1	2	3	4	5	X
4.a családi élethez?	1	2	3	4	5	X

A következőkben néhány, a felsőoktatással kapcsolatos állítást olvashatsz és arra kérlek, mindegyiknél mondd meg, hogy mennyire értesz velük egyet. Kérjük, az értékeléshez használj egy ötfokú skálát, ahol az 5-ös azt jelenti, hogy teljesen egyetértesz az adott állítással, az 1-es pedig azt, hogy egyáltalán nem értesz vele egyet.

	nem Egyáltalán értek egyet	Kicsit egyetértek	Valamennyire egyetértek	Egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	Nem tudom/Nem válaszolok
1. A diploma mögött gyakran nincs valós tudás, sokan csak papírt szereznek a felsőoktatásban.	1	2	3	4	5	X
2. A diplomások között magas a munkanélküliek aránya.	1	2	3	4	5	X
3. Többeknek inkább szakmát kéne tanulni, mint egyetemre járni.	1	2	3	4	5	X
4. Ma diplomával könnyebb elhelyezkedni, mint diploma nélkül.	1	2	3	4	5	X
5. A magyarországi egyetemek minősége, az ott szerzett tudás ugyanolyan, mint a nyugat-európai egyetemeké.	1	2	3	4	5	X
6. Az állam túl sokat költ a felsőoktatásra.	1	2	3	4	5	X
7. Ma sok diplomás olyan munkát végez, amihez nem is lenne szükség diplomára.	1	2	3	4	5	X
8. Legyen több diplomás, mert ők viszik előre az országot.	1	2	3	4	5	X

A felsőoktatási felvételi előtt mindannyiunk fejében vannak elképzelések arról, hogy majd milyen is lesz egyetemre járni. Elképzeljük, hogy milyen lesz az intézmény, a társaság, a tanulás stb. Azonban nem biztos, hogy minden az előzetes elvárásainknak megfelelően alakul. Amióta egyetemista vagy, volt-e olyan tapasztalatod az alábbi területeken, ami ellent mondott előzetes elvárásaidnak? Kérjük, jelöld az alábbi 10 fokú skálán, hogy milyen mértékben egyeznek meg eddigi tapasztalataid az elvártakkal. 1 jelöli, ha csalódtál valamiben, 5, ha pont olyan, mint amilyennek képzelted és 10, ha jobb, mint vártad.

1. Az egyetem épülete összességében. (Kérjük, hogy arra az épületre gondolj, ahol a legtöbb órát van.) ☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam				Pont olyan, mint amire számítottam				Sokkal jobb, mint amire számítottam
1	2	3	4	5	6	7	8	9
								10

2. Általánosságban a legtöbb tanterem kinézete. ☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
								10

3. Az oktatás színvonala. ☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
								10

4. Az oktatók szakmai tudása. ☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
								10

5. Az oktatók felkészültsége az órákon. ☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
								10

6. Az egyetemen folyó kutatások színvonala. ☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
								10

7. A gyakorlati képzés minősége ☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
								10

8. Az egyetemi szemináriumok, gyakorlati kurzusok hasznossága.☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Az egyetemen tanultak gyakorlati alkalmazhatósága.☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Az egyetemi hallgatói önkormányzat működése. ☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Az egyetemi büfé minősége.☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Az oktatókkal való kapcsolat közvetlensége. ☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

13. Sportolási lehetőségek.☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

14. Az egyetemi bulik színvonala.☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

15. Az egyetemi épület tisztasága.☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal rosszabb, mint amire számítottam.				Pont olyan, mint amire számítottam.				Sokkal jobb, mint amire számítottam.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

16. A könyvtár színvonala.☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolniSokkal rosszabb, mint
amire számítottam.

1 2 3

Pont olyan, mint
amire számítottam.

4 5 6

7 8

Sokkal jobb, mint
amire számítottam.

9 10

17. Az adminisztrátorok segítőkészsége.☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolniSokkal rosszabb, mint
amire számítottam.

1 2 3

Pont olyan, mint
amire számítottam.

4 5 6

7 8

Sokkal jobb, mint
amire számítottam.

9 10

18. Az oktatók kedvessége.☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolniSokkal rosszabb, mint
amire számítottam.

1 2 3

Pont olyan, mint
amire számítottam.

4 5 6

7 8

Sokkal jobb, mint
amire számítottam.

9 10

19. A tanuláshoz kapott segítség (jegyzetek, diások, e-learninges felületek).☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolniSokkal rosszabb, mint
amire számítottam.

1 2 3

Pont olyan, mint
amire számítottam.

4 5 6

7 8

Sokkal jobb, mint
amire számítottam.

9 10

20. Az órák tartalma, tematikája.☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolniSokkal rosszabb, mint
amire számítottam.

1 2 3

Pont olyan, mint
amire számítottam.

4 5 6

7 8

Sokkal jobb, mint
amire számítottam.

9 10

21. A szakomra járó hallgatók barátságossága.☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolniSokkal rosszabb, mint
amire számítottam.

1 2 3

Pont olyan, mint
amire számítottam.

4 5 6

7 8

Sokkal jobb, mint
amire számítottam.

9 10

22. Az egyetemi szemináriumok, gyakorlati órák száma.☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolniSokkal kevesebb, mint
amire számítottam.

1 2 3

Pont annyi, mint
amire számítottam.

4 5 6

7 8

Sokkal több, mint
amire számítottam.

9 10

23. A tanulnivaló mennyisége.
válaszolni

☐ Nem tudom/Nem szeretnék

Sokkal kevesebb, mint
amire számítottam.

1 2 3

Pont olyan, mint
amire számítottam.

4 5 6

Sokkal több, mint
amire számítottam.

7 8 9 10

24. A többi hallgatóval szervezett oktatáson kívüli közös programok gyakorisága.

☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal kevesebb, mint
amire számítottam.

1 2 3

Pont olyan, mint
amire számítottam.

4 5 6

Sokkal több, mint
amire számítottam.

7 8 9 10

25. A tananyag elsajátíthatósága.

☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal könnyebb, mint
amire számítottam.

1 2 3

Pont olyan, mint
amire számítottam.

4 5 6

Sokkal nehezebb, mint
amire számítottam.

7 8 9 10

26. Az egyetemi baráti kapcsolatok szorossága.

☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Sokkal felszínebb,
mint amire
számítottam.

1 2 3

Pont olyan, mint
amire számítottam.

4 5 6

Sokkal kevésbé
felszínes, mint
amire számítottam.

7 8 9 10

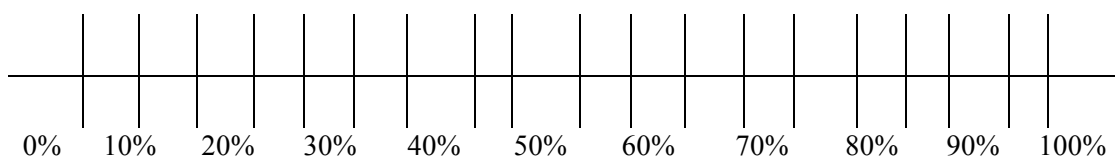
**Megfordult-e már valaha a fejedben, hogy esetleg nem fejezed be ezt a szakot,
amire most jársz?**

- ☐ Igen, egyszer-kétszer már gondoltam erre
- ☐ Igen, sokszor megfordult már a fejemben
- ☐ Nem, még sosem gondoltam erre (*ugrás*)

Ha megszakítanád jelenlegi tanulmányaidat, kezdenél-e másik felsőfokú képzést?

- ☐ nem, egyáltalán nem járnék tovább egyetemre,
- ☐ igen, egy másik képzést kezdenék
- ☐ nem tudom, nem gondolkodtam ezen

**Mit gondolsz, mi a reális valószínűsége annak, hogy diplomát szerzel ezen a
szakon, amire most jársz?**



Nemed: ☐ férfi ☐ nő

Életkorod évben megadva (pl. 24) év

Milyen szakra jársz jelenleg? (Ha több szakra is jársz, akkor azt nevezd meg, amit elsődlegesnek érzel.)

Mi ennek a szaknak a képzési szintje?

- ☐ BA/BSc
- ☐ MA/MSc
- ☐ osztatlan

Milyen tagozatra jársz?

- ☐ nappali
- ☐ esti
- ☐ levelező

Finanszírozási forma: ☐ államilag támogatott ☐ költségtérítéses

Jelenleg aktív vagy passzív hallgató vagy? ☐ aktív ☐ passzív

Hány aktív féléved volt eddig ezen a képzésen?

Jártál-e már ezt megelőzően másik felsőfokú képzésre? (több válasz is jelölhető)

- ☐ igen, olyanra, amit elvégeztem
- ☐ igen, olyanra, amit félbehagytam
- ☐ nem

Összességében hogyan érzed magad anyagilag:

- ☐ gondok nélkül élek
- ☐ beosztással jól kijövök
- ☐ éppen hogy kijövök a pénzemből egy hónapban
- ☐ hónapról-hónapra anyagi gondjaim vannak
- ☐ nélkülözések között élek
- ☐ Nem tudom/Nem szeretnék válaszolni

Szüleid iskolai végzettsége:

Anya legmagasabb iskolai végzettsége:

- ☐ 8 általánosnál kevesebb
- ☐ 8 általános
- ☐ nem befejezett szakiskola
- ☐ szakiskola
- ☐ nem befejezett szakközépiskola
- ☐ szakközépiskola
- ☐ nem befejezett gimnázium
- ☐ gimnázium
- ☐ nem befejezett főiskola

Apa legmagasabb iskolai végzettsége:

- ☐ 8 általánosnál kevesebb
- ☐ 8 általános
- ☐ nem befejezett szakiskola
- ☐ szakiskola
- ☐ nem befejezett szakközépiskola
- ☐ szakközépiskola
- ☐ nem befejezett gimnázium
- ☐ gimnázium
- ☐ nem befejezett főiskola

- ☐ főiskola
- ☐ nem befejezett egyetem
- ☐ egyetem
- ☐ doktori fokozat

- ☐ főiskola
- ☐ nem befejezett egyetem
- ☐ egyetem
- ☐ doktori fokozat

Jelenlegi kapcsolati állapotod:

- ☐ egyedülálló
- ☐ párkapcsolatban
- ☐ eljegyzett
- ☐ házas

Dolgozol-e az egyetem mellett?

- ☐ Igen Átlagosan heti hány órában? óra/hét
- ☐ Nem

Egy átlagos tanítási napon körülbelül mennyi idő alatt jutsz el a lakhelyedről az egyetemre? perc

Mennyi volt a középiskola utolsó évében a tanulmányi átlagod?

X.2. A „Egyetemi Élet Kutatás” kérdőíve

Kedves Hallgatónk!

Kérdőíves kutatásunk célja, hogy megtudjuk, **hogyan érzed magad az egyetemen, hogyan töltöd egyetemi éveidet és mit vársz a tanulmányaidtól.** Azért szeretnénk a véleményedet megismerni, mert egy olyan egyetemi közeget szeretnénk kialakítani, amiben a tanulás mellett **jól is érzik magukat a diákok.**

A kutatásban való részvétel **önkéntes**, az adatokat az egyetemi élet javítása mellett tudományos célokra is felhasználjuk. A kérdőívre adott válaszokat bizalmasan kezeljük, csak összesítve elemezzük. A nyers adatokba kizárólag a kutatásban dolgozók nyernek betekintést. Az összesített adatokat a kar vezetése felé közvetítjük.

A kérdőívben **nincs jó vagy rossz válasz**, minden vélemény érvényes és lehetséges. Annak érdekében, hogy a felmérés során a lehető legpontosabb eredményeket kapjuk, kérjük, hogy válaszolj a lehető legőszintebben! Ha mégis kellemetlennek érzed valamelyik kérdést, akkor nyugodtan hagyd félbe a kérdőív kitöltését.

A kérdőívben **vannak hasonló állítások**, melyek csak árnyalataikban különböznek egymástól. Ennek elsősorban az a célja, hogy **pontosabban tudjunk mérni.** A kutatás során kapott statisztikai eredményekről később publikáció jelenik meg, amiről kívánság szerint szóbeli vagy írásbeli tájékoztatást adunk.

Annak érdekében, hogy feltárhassuk az elégedettség és a többi válasz kapcsolatát a tanulmányi sikerességgel, a felmérés elején kérjük a Neptun kód megadását. Fontos, hogy a Neptun kódokat az értékelés során külön adatbázisban kezeljük, a válaszok semmilyen módon nem lesznek kapcsolhatók a kitöltők személyéhez. A vizsgálat eredményeiről külön egyéni jelentés, összegzés nem készül. A felmérés adatkezelési eljárásáról részletesebben a <http://www.ppk.elte.hu/egyetemielet> oldalon lehet olvasni.

A kérdőív kitöltése átlagosan 20-25 percet vesz igénybe. Ha bármilyen kérdésed merülne fel a kutatással kapcsolatban, az alábbi e-mail címen kaphatsz tájékoztatást: egyetemielet@ppk.elte.hu

A kutatás lebonyolítóiként köszönjük, hogy időddel és válaszaiddal segített munkánkat!

Kijelentem, hogy 18 éves elmúltam, a kutatásban való részvételem körülményeiről részletes tájékoztatást kaptam, a feltételekkel egyetértek, a részvételt vállalom.

- ☐ Igen
- ☐ Nem

NYEREMÉNYJÁTÉK

Az Egyetemi Élet kérdőívesomagot kitöltők között az alábbi Media Markt pénzutasványokat sorsoljuk ki:

- 1 db 40.000 Ft értékű
- 5 db 20.000 Ft értékű
- 10 db 10.000 Ft értékű utalvány.

A nyereménysorsoláson úgy vehetsz részt, ha megadod a Neptun kódodat és e-mail címedet a kérdőív elején, majd kitöltöd a teljes kérdőívet.

A **Neptun kódra** azért van szükség, mert a résztvevőktől a későbbiekben adatokat kérdezzük le a Neptunból. A Neptun kód megadása tehát feltétele annak, hogy a felmérésben részt vehessen. A Neptun kód alapján a kitöltők nem lesznek beazonosíthatóak, az adatokat random számokkal párosítjuk majd össze és külön, jelszóval levédett fájlban kezeljük. (Részletes adatvédelmi leírás itt olvasható: <http://www.ppk.elte.hu/egyetemielet>)

Az **e-mail cím** azért szükséges, hogy a nyerteseket értesíteni tudjuk majd a nyereményükről. Az e-mail cím megadása nem kötelező, a nyereményjátékhoz szükséges. Az itt megadott e-mail címeket a nyereményjáték teljes körű lebonyolítása után töröljük. (A Nyereményjáték részletes szabályzata itt található: <http://www.ppk.elte.hu/egyetemielet>)

A sorsolás időpontja: 2017. április 7.

A nyerteseket az általuk megadott e-mail címen értesítjük.

Köszönjük, hogy válaszaiddal hozzájárulsz ahhoz, hogy az egyetem minél jobb hely lehessen hallgatói számára!

NEPTUN kód: (A felmérésben és a nyereményjátékban való részvétel feltétele.)

E-mail cím: (A nyereményjátékban való részvétel feltétele. Az e-mail címet kizárólag a nyereményjáték nyerteseinek kiértékeléséhez használjuk. A nyereményjáték lebonyolítását követően az e-mail címeket nem őrizzuk tovább. Az e-mail cím megadásával kijelented, hogy szeretnél részt venni a nyereményjátékban és a szabályzatot elfogadod.)

Mennyi nehézséggel talákoztál eddigi egyetemi tanulmányaid során?

Egyáltalán nem Kiválóan
1 2 3 4 5

Hogy érzed, a továbbiakban mennyire fogsz tudni megfelelni a tanulmányi követelményeknek?

Egyáltalán nem Kiválóan
1 2 3 4 5

Mennyire értesz egyet a következő állításokkal a képzéseddel kapcsolatban?

	Egyáltalán nem érték egyet	Nem érték egyet	Valamennyire egyérték	Egyérték	Teljes mértékben egyérték
1. A képzésem jelentősen hozzájárul fejlődésemmhez.	1	2	3	4	5
2. A képzést ajánlanám mások számára.	1	2	3	4	5

3. Összességében elégedett vagyok a képzéssel.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Jelöld be, mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal!

	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Valamennyire egyetértek	Fővetértek	Teljes mértékben egyetértek
1. Az egyetemen olyan dolgokról tanulok, amelyek hasznosak lesznek a hivatásom gyakorlásában.	1	2	3	4	5
2. Ezen a szakon olyan tudást sajátítok el, amit a munkámban majd jól tudok használni.	1	2	3	4	5
3. Az egyetemen tanultak nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a későbbiekben sikeres legyek a munkámban.	1	2	3	4	5
4. A kurzusokon tanultak segítenek abban, hogy jó legyek majd a munkámban.	1	2	3	4	5
5. A szakom piacképes tudást ad.	1	2	3	4	5

A következő kérdőív alapján arra szeretnénk választ kapni, hogy miért tartod fontosnak azt, hogy egyetemre jársz. Az alábbi skála alapján jelöld, hogy az állítások mennyire vannak összhangban azzal, hogy miért jársz egyetemre! (A jelenre vonatkozó véleményed alapján válaszolj!) (1=egyáltalán nem illik rám, 7=pontosan illik rám)

1. Azért, mert csupán egy érettségivel nem találnék jól fizető állást a későbbiekben.	1	2	3	4	5	6	7
2. Azért, mert örömet és elégedettséget érzek új dolgok tanulása közben.	1	2	3	4	5	6	7
3. Azért, mert úgy gondolom, az egyetemi oktatás segít jobban felkészülnöm az általam választott karrierre.	1	2	3	4	5	6	7
4. Azért az intenzív érzésért, amit akkor tapasztalok, amikor megosztom másokkal a saját ötleteimet.	1	2	3	4	5	6	7
5. Összintén megvallva, nem tudom; teljesen úgy érzem, hogy elvesztegetem az időmet, amikor az egyetemen vagyok.	1	2	3	4	5	6	7
6. Azért az örömért, amit a tanulás során akkor érzek, amikor felülmúlok önmagam.	1	2	3	4	5	6	7
7. Azért, hogy bebizonyítsam magamnak, hogy képes vagyok megszerezni a diplomát.	1	2	3	4	5	6	7
8. Azért, hogy később nagyobb presztízsű álláshoz juthassak.	1	2	3	4	5	6	7
9. Azért az örömért, amit akkor tapasztalok, amikor új, korábban nem látott dolgokat fedezek fel.	1	2	3	4	5	6	7
10. Azért, mert végső soron lehetővé teszi, hogy a munkaerőpiacon olyan területen helyezkedhessek el, ami érdekel.	1	2	3	4	5	6	7
11. Azért az örömért, amit akkor tapasztalok, amikor érdekes szerzők munkáit olvasom.	1	2	3	4	5	6	7

12. Régebben volt okom egyetemre járni; azonban most azon tűnődöm, folytassam-e.	1	2	3	4	5	6	7
13. Azért az örömért, amit akkor érzek, mikor kimagaslóan teljesítek egy saját korábbi eredményemhez képest.	1	2	3	4	5	6	7
14. Amiatt, hogy mikor sikeres vagyok az egyetemen, fontosnak érzem magam.	1	2	3	4	5	6	7
15. Azért, mert szeretnék majd gondtalanul élni.	1	2	3	4	5	6	7
16. Azért az örömért, amit akkor élek meg, mikor bővítem a tudásomat azokban a tárgyakban, amik tetszenek.	1	2	3	4	5	6	7
17. Azért, mert segíteni fog jobb döntést hoznom a karrier irányultságommal kapcsolatban.	1	2	3	4	5	6	7
18. Azért az örömért, amit akkor tapasztalok, mikor egyes szerzők írásai teljesen magukkal ragadnak.	1	2	3	4	5	6	7
19. Nem is tudom, miért járok egyetemre és őszintén, nem is nagyon érdekel.	1	2	3	4	5	6	7
20. Azért a pozitív élményért, amit összetett tanulmányi tevékenységek elvégzése során érzek.	1	2	3	4	5	6	7
21. Azért, hogy bebizonyítsam magamnak, hogy intelligens vagyok.	1	2	3	4	5	6	7
22. Azért, hogy később jobb fizetésem legyen.	1	2	3	4	5	6	7
23. Mert ha jól tanulok most, akkor a jövőben is sok olyan dologról tanulhatok, melyek érdekelnek engem.	1	2	3	4	5	6	7
24. Azért, mert úgy hiszem, hogy néhány plusz év az egyetemen fejleszti a munkához szükséges kompetenciámat.	1	2	3	4	5	6	7
25. Azért a felemelő érzésért, amit akkor érzek, mikor érdekes dolgokról olvasok.	1	2	3	4	5	6	7
26. Nem tudom, nem értem, hogy mit keresek az egyetemen.	1	2	3	4	5	6	7
27. Azért, mert az egyetem lehetővé teszi, hogy személyes elégedettséget érezzek, mikor kiválóan teljesítek tanulmányaim során.	1	2	3	4	5	6	7
28. Azért, mert be akarom bizonyítani magamnak, hogy sikeresen be tudom fejezni a tanulmányaimat.	1	2	3	4	5	6	7
29. Mert szerintem egyetemre járni örömteli.	1	2	3	4	5	6	7

Mennyi ENERGIÁT fordítasz a tanulásra az évfolyamtársaidhoz képest?

1. Sokkal kevesebbet
2. Kevesebbet
3. Valamivel kevesebbet
4. Ugyanannyit
5. Valamivel többet
6. Többet
7. Sokkal többet

Mennyi IDŐT fordítasz a tanulásra az évfolyamtársaidhoz képest?

1. Sokkal kevesebbet
2. Kevesebbet
3. Valamivel kevesebbet
4. Ugyanannyit
5. Valamivel többet
6. Többet
7. Sokkal többet

Mennyi ERŐFESZÍTÉST teszel a tanulmányaid kapcsán az évfolyamtársaidhoz képest?

1. Sokkal kevesebbet
2. Kevesebbet
3. Valamivel kevesebbet
4. Ugyanannyit
5. Valamivel többet
6. Többet
7. Sokkal többet

Jelöld be, mennyire jellemzőek rád az adott állítások ÁLTALÁBAN!

	Egyáltalán nem jellemző rám	Kevésbé jellemző rám	Valamennyire jellemző rám	Nagyon jellemző rám	Teljes mértékben jellemző rám
1. Az új ötletek és feladatok néha elvonják a figyelmem a korábbiakról.	1	2	3	4	5
2. Az akadályok nem bátortalanítanak el.	1	2	3	4	5
3. Rövid ideig egy bizonyos ötlet vagy feladat megszállottja vagyok, de később elvesztem az érdeklődésem iránta.	1	2	3	4	5
4. Keményen dolgozom.	1	2	3	4	5
5. Gyakran kitűzök magam elé egy célt, de később mégis egy másikat választok helyette.	1	2	3	4	5
6. Nehezen tudom összpontosítani a figyelmemet olyan feladatokra, amelyek megvalósítása néhány hónapnál többet igényel.	1	2	3	4	5
7. Bármit is kezdjek el, azt be is fejezem	1	2	3	4	5
8. Szorgalmas vagyok.	1	2	3	4	5

Az alábbi állítások arra vonatkoznak, hogy általában mit érzel a kurzusaidal kapcsolatban. Az 1-től 7-ig terjedő skálán jelöld be, mennyire igazak rád az állítások!

	Egyáltalán nem igaz rám	Nem igaz rám	Inkább nem igaz rám	Igaz is rám, meg nem is	Inkább igaz rám	Igaz rám	Teljesen igaz rám
1. Biztos vagyok benne, hogy képes vagyok elsajátítani a kurzusaim tananyagát.	1	2	3	4	5	6	7
2. Képes vagyok megtanulni a feladott tananyagot.	1	2	3	4	5	6	7
3. Úgy érzem, képes vagyok teljesíteni a felvett kurzusaim.	1	2	3	4	5	6	7
4. Keményen dolgozom.	1	2	3	4	5	6	7

Megfordult-e már valaha a fejedben, hogy esetleg nem fejezed be ezt a szakot, amire most jársz?

1. Igen, sokszor megfordult már a fejemben
2. Igen, egyszer-kétszer már gondoltam erre
3. Nem, még sosem gondoltam erre

Mit gondolsz, mi a reális valószínűsége annak, hogy diplomát szerzel ezen a szakon, amire most jársz? (A véleményed százalékokban fejezd ki.) _____ %

Gondolj vissza az előző félévedre, amit az egyetemen töltöttél és az alábbi hatfokozatú skálán jelöld, hogy milyen gyakorisággal vagy milyen mértékben érvényesek rád az alábbi állítások! (Ha az előző félévben passzív voltál, akkor gondolj a legutóbbi aktív félévedre!)

	szinte soha (0-10%) néha (11-35%) valamivel kevesebbszer, mint az esetek felében (36-50%) valamivel többször, mint az esetek felében (51-65%) Legtöbbször (66-90%) szinte mindig (91-100%)					
1. Törekedtem arra, hogy a vizsgáimra maximálisan felkészülten menjek el.	1	2	3	4	5	6
2. Világos volt számomra, hogy mit kell tennem a kurzusaim teljesítéséhez.	1	2	3	4	5	6
3. Az egyetemi oktatók az órán kívül is készségesen segítettek, ha nem értettem valamit.	1	2	3	4	5	6
4. Úgy éreztem, a tanáraink támogatnak engem.	1	2	3	4	5	6
5. Úgy éreztem, az egyetemen izgalmas dolgokról tanulok.	1	2	3	4	5	6
6. Az egyetemen olyan visszajelzéseket kaptam, amelyek segítettek a fejlődésem.	1	2	3	4	5	6

7. Gondoltam arra, hogy abbahagyom az egyetemet.	1	2	3	4	5	6
8. A szüleim bátorítottak abban, hogy tanuljak az egyetemen.	1	2	3	4	5	6
9. Szívesen vettem részt az egyetem által szervezett programokon	1	2	3	4	5	6
10. Az egyetemen úgy éreztem, hogy segítőkészek a hallgatók velem.	1	2	3	4	5	6
11. Úgy éreztem, a vizsgákon rendkívül magas követelményeket támasztanak velem szemben.	1	2	3	4	5	6
12. Az oktatók segítettek abban, hogy megküzdjek a tanulmányi nehézségekkel.	1	2	3	4	5	6
13. Úgy éreztem, nem igazán köt le az egyetem.	1	2	3	4	5	6
14. Az oktatók visszajelzéseiből nem igazán tudtam tanulni	1	2	3	4	5	6
15. A szüleim azt éreztették, hogy az egyetem időpazarlás.	1	2	3	4	5	6
16. Fontos volt számomra, hogy tökéletesen teljesítsek ezen a szakon.	1	2	3	4	5	6
17. Pontosan tudtam, hogy mit várnak el tőlem a vizsgáimon.	1	2	3	4	5	6
18. Nem szerettem azt, ahogy a tanáraink beszélnek velem.	1	2	3	4	5	6
19. A tanulmányi eredményem jól tükrözte a tudásom.	1	2	3	4	5	6
20. A szüleim nem voltak támogatóak a tanulmányaimat illetően.	1	2	3	4	5	6
21. Az egyetemi feladatok kapcsán mindent tökéletesen akartam csinálni.	1	2	3	4	5	6
22. Átlátható volt számomra, hogy mik a kurzusaim követelményei.	1	2	3	4	5	6
23. Úgy éreztem, az egyetemen nem tartozok semmilyen társasághoz.	1	2	3	4	5	6
24. Megfordult a fejemben, hogy a következő félévre már nem regisztrálok.	1	2	3	4	5	6
25. A szüleimet nem érdekelte, hogy sikerül-e a félévem vagy sem.	1	2	3	4	5	6
26. Nem voltak magas elvárásaim azzal kapcsolatban, hogy hogyan teljesítek az egyetemen.	1	2	3	4	5	6
27. Úgy éreztem, a tanáraink elfogadják engem.	1	2	3	4	5	6

28. Szerettem az egyetemen lenni akkor is, amikor nem volt órám.	1	2	3	4	5	6
29. Építő jellegű visszajelzéseket kaptam a tanulmányaimmal kapcsolatban.	1	2	3	4	5	6
30. Gondolkodtam azon, hogy felfüggesztem a tanulmányaimat.	1	2	3	4	5	6
31. A szüleim számára fontos volt, hogy egyetemre járjak	1	2	3	4	5	6
32. Tervezgettem, hogy otthagynom ezt a szakot.	1	2	3	4	5	6
33. Tudtam, hogy mi alapján kapom a jegyeim.	1	2	3	4	5	6
34. Szívesen töltöttem az időm a többi hallgatóval.	1	2	3	4	5	6
35. A hallgatók támogatták egymást.	1	2	3	4	5	6
36. Könnyen teljesítettem a kurzusaimat.	1	2	3	4	5	6
37. Úgy éreztem, hogy az egyetemen tudtam/tudtam volna kihez fordulni, ha elakadok a tanulmányaimban.	1	2	3	4	5	6
38. Szerettem azt, amit az egyetemen tanulok.	1	2	3	4	5	6
39. Nem kaptam személyre szóló visszajelzéseket.	1	2	3	4	5	6
40. Az óráimon nagyon lassan telt az idő.	1	2	3	4	5	6
41. Csak annyit foglalkoztam a kurzusaimmal, hogy ne bukjak meg.	1	2	3	4	5	6
42. A kurzusaimon alacsonyok voltak az elvárások.	1	2	3	4	5	6
43. Szerettem a tanulmányaimmal foglalkozni.	1	2	3	4	5	6
44. Az egyetemi visszajelzésekből sokat tanultam	1	2	3	4	5	6
45. A hallgatók barátságosak voltak velem.	1	2	3	4	5	6
46. Megelégedtem azzal, ha éppen átmegyek a vizsgáimon.	1	2	3	4	5	6
47. Az egyetemen úgy éreztem, hogy az oktatók jóindulatúan viszonyulnak hozzám.	1	2	3	4	5	6
48. Úgy gondoltam, hogy az egyetem magasra teszi a lécet számomra.	1	2	3	4	5	6
49. Magányosnak éreztem magam az egyetemen.	1	2	3	4	5	6
50. A szakomon lazák voltak a vizsgáim.	1	2	3	4	5	6

A felsőoktatási felvételi előtt mindannyiunk fejében vannak elképzelések arról, hogy majd milyen is lesz egyetemre járni. Elképzeljük, hogy milyen lesz az intézmény, a társaság, a tanulás stb. Azonban nem biztos, hogy minden az előzetes elvárásainknak megfelelően alakul. Amióta egyetemista vagy, volt-e olyan tapasztalatod, ami ellent mondott előzetes elvárásaidnak? Miben csalódtál az egyetemen előzetes elvárásaidhoz képest?

Ha számszerűen kell megfogalmazni, körülbelül hány ember van az egyetemen összesen, akikkel találkozol tanórákon kívül is a szabadidődben, esetleg közös programokat is szerveztek?

Hány olyan ember van az egyetemen kívül, akikkel találkozol a szabadidődben, esetleg közös programokat is szerveztek?

Mennyire fontos számodra, hogy diplomát szerezz ezen a szakon?

Egyáltalán nem fontos

Nagyon fontos

1 2 3 4 5

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?

	Egyáltalán nem értek egyet	Valamennyire egyértékű	Közepesen egyértékű	Egyértékű	Teljes mértékben egyértékű
1. A legtöbb szempontból az életem közel áll az ideálshoz	1	2	3	4	5
2. Az életfeltételeim kiválóak.	1	2	3	4	5
3. Elégedett vagyok az életemmel.	1	2	3	4	5
4. Eddig megszereztem mindazokat a fontos dolgokat, amelyeket akartam az életben.	1	2	3	4	5
5. Ha újra élhetném az életemet, szinte semmin nem változtatnék.	1	2	3	4	5

Dolgozol-e az egyetem mellett?

1. Igen \Rightarrow Átlagosan heti hány órában? _____ munkaóra
2. Nem

Hol élsz, amikor egyetemre jársz?

1. Szüleimnél
2. Kollégiumban
3. Albérletben
4. Saját lakásban
5. Egyéb: _____

Egy átlagos tanítási napon körülbelül mennyi idő alatt jutsz el a lakhelyedről az egyetemre? (Kérjük percben add meg a válaszod!)

Nemed:

1. Férfi
2. Nő

Szüleid iskolai végzettsége:

	Alapfokú	Középfokú	Felsőfokú
Anya	1	2	3
Apa	1	2	3

Véleményed szerint, másokhoz képest összességében mennyire jó körülmények között élsz?

1. A legrosszabbak között.
2. Sokkal rosszabb az átlagnál.
3. Valamivel rosszabb az átlagnál.
4. Átlagos.
5. Valamivel jobb az átlagnál.
6. Sokkal jobb az átlagnál.
7. Magasan a legjobbak között.

X.3. Az „Egyetemi Élet Kutatás” plakátjai



HOGY ÉRZED MAGAD AZ EGYETEMEN?

Töltsd ki az

Egyetemi Élet Kérdőívet →



és

nyerj értékes ajándékutalványokat!

TOVÁBBI INFOK:

WWW.PPK.ELTE.HU/EGYETEMIELET

Amikor rájöttem, hogy ...



...14 vizsgám, 3 szigorlatom és
2 beadandóm van ebben a félévben.

ÉS TE HOGY ÉRZED MAGAD AZ EGYETEMEN?

Töltsd ki az Egyetemi Élet Kérdőívet
és
nyerj értékes ajándékutalványokat!



további info: www.ppk.elte.hu/egyetemielet